# Ofiary akcentu.

Jest bardzo, bardzo stara historja, która niestety wciąż nową pozostaje. Powierzanie dzieci opiece cudzoziemek i cudzoziemców w chęci przyswojenia im w jaknajwcześniejszym wieku obcych języków zwalczali najrozumniejsi ludzie naszego narodu już sto kilkadziesiąt lat temu i zwalczali nadaremnie. W ciągu całego ubiegłego stulecia, kto tylko uwagę swą wychowaniu domowemu poświęcał, przytaczał wszystkie ogólnie znane i bardzo przekonywające argumenty przeciw temu systemowi przedszkolnego kształcenia i dziś już niepodobieństwem wprost staje się powiedzieć na ten temat cośkolwiek nowego.

Czasem jednak bywa przykrym obowiązkiem publicysty przypominanie starych prawd dla stwierdzenia, że nic jednak przedawnieniu nie uległy, i że ci, co przeciw nim grzeszą, nie mają na swe uniewinnienie nieświadomości. Wejdźmy więc na tę udeptaną ścieżkę, po której już chodziła ś. p. Klementyna z Tańskich Hofmanowa i jej współcześni, i powtórzmy w skróceniu wszystko, co tyle razy mówiono przeciw sprowadzaniu „Francuzek z dobrym akcentem prosto z Paryża“ i „Niemek z szyciem do opieki nad dziećmi.“

Nie mam najmniejszej wątpliwości, że biura nau-

czycielskie swej klijenteli zagranicznej przez to nie stracą, a panny Luizy, Berty i Margeryty całemi transportami do Polski zjeżdżać nie przestaną, wiem bowiem, że „głupstwo jest wieczne, głupstwo nie może umierać.“ Chcę tylko przypomnieć matkom, które tak bezmyślnie utrzymują tradycje „pawia i papugi narodów“, że nie mają prawa twierdzić, iż dzieci swe wychowują starannie, a tym, które je naprawdę chcą starannie wychowywać, że nie mają prawa ich naśladować. Chcę także przypomnić, że „postępowe“ wychowanie żadną miarą się z tym zwyczajem nie zgadza i że na gruncie, uprawianym w pierwszym rzędzie przez panny Luizy i Berty, żadna racjonalna metoda wychowania w następstwie przyjąć się nie może.

Wychowanie w Polsce dźwiga, niestety, balast nauki języków, nieporównanie cięższy, niż wychowanie innych narodów. Na równi z innymi związani tradycją szkolnego klasycyzmu, mamy jeszcze wszędzie obcy język państwowy, którego obowiązkowo uczyć trzeba, poza tym konieczność przyswojenia sobie paru języków nowożytnych ze względów praktycznych lub kulturalnych.

Pogodziwszy się ze smutną koniecznością redukowania programów wykształcenia ogólnego z uwagi na ten filologiczny balast, powinniśmy przynajmniej dążyć do tego, aby osiągać cel jaknajmniejszym kosztem, to jest zdobywać znajomość obcych języków z możliwie najmniejszym uszczerbkiem rozwoju umysłowego i moralnego. Dziś już przecie chyba nie potrzeba dowodzić, że poliglotyzm wykształceniem nie jest, że może się doskonale pogodzić z zupełną ciemnotą, a znajomość słów nie zastępuje znajomości rzeczy.

Rodzice, którzy do czteroletnich dzieci sprowadzają Francuzki prosto z Paryża, tłumaczą się nieraz

w ten sposób: „Dzieci są za małe, aby się uczyć czego innego; niechże się tymczasem uczą języka, bo na to później czasu nie będzie.“ Wiedzą jednak bardzo dobrze, że gdyby po rozpoczęciu nauki systematycznej też same dzieci zaprzestały używania obcego języka, nie mogłyby nim władać wcale. Raz zrobiwszy początek, muszą się więc go uczyć ciągle nie tylko dla tego, aby nie zapominać, lecz i dla tego także, by znajomość języka dotrzymywała kroku bogactwu umysłowemu dziecku. Cztero i pięcioletnie dziecko może cały zasób swych myśli wyrazić względnie bardzo szczupłym zapasem wyrazów i zwrotów. W miarę jak umysł się kształci, przybywa wyobrażeń i zapotrzebowanie wyrazów staje się większe. Dziecko, bardzo płynnie szczebiocące po francusku z panną Bertą, jednakże nie może w tym języku objaśnić zadania arytmetycznego, opowiedzieć lekcji gieografji lub opisać doświadczeń fizycznych, zwłaszcza, że i panna Berta sama najczęściej nie mogłaby się tego podjąć. Komu obcy język potrzebny jest do korespondencji handlowej, ten nie przyswoi go sobie we właściwej mierze przez wyuczanie się na pamięć ballad Szyllera lub bajek Lafontaine'a. Wiemy, że Polacy, kształcący się w szkołach rosyjskich i niemieckich, znajdują trudność w wygłaszaniu dowodzeń naukowych w swej ojczystej mowie. Wynika stąd, że dla opanowania obcego języka w tym zakresie, w jakim się nim posługiwać mamy, jest rzeczą niezbędną zwracać uwagę nietylko na formę, lecz na treść nauki, nietylko na akcent lecz i na temat konwersacji.

Błędnym jest także przekonanie, że małe dzieci niczego uczyć się nie mogą, lub że przyswajają sobie wyrazy bez równoczesnego przyswajania wyobrażeń. Opóźnianie nauki systematycznej wynika właśnie z uznania, że lata przedszkolne wypełniają dziecku bardzo

ważne czynności umysłowe przygotowawcze, stanowiące na przyszłość niezbędną podstawę dla wszelkiej nauki systematycznej. Nie są to jakieś lata ugorowania, które można zapełnić byle czym, lecz epoka obsorwacji wytężonej i niezmordowanego eksperymentowania, żywej gry wyobraźni, powstawania zawiązków dziecięcej indywidualności. Zabawy i rozmowy dziecka niżej lat siedmiu mają ogromną wagę ze względu na swą treść i jest po prostu zbrodnią tę treść poświęcać dla formy, jak się to dzieje dość ogólnie.

Państwo X. lub Y., sprowadzając do dzieci cudzoziemkę, aby z niemi po francusku lub niemiecku rozmawiała, wcale nie pytają, o czym ona z niemi rozmawiać będzie i czy będzie miała o czym rozmawiać. Chodzi tylko o to, aby mówiła dużo, bo inaczej dzieci się mówić nie nauczą i aby, broń Boże, nie mówiła po polsku. Znam fakty, że rodzice surowo zabronili wszystkim domownikom, aby Francuzce pod żadnym pozorem ani jednego słowa polskiego nie objaśnili, bo gdy się nauczy po polsku, przestanie być pożyteczną jako Francuzka. Będzie to już niekompletna cudzoziemka, w ich mniemaniu, gramofon nadwerężony. Ponieważ wartość gramofonu polega wyłącznie na jego zupełnym egzotyzmie, zatym rodzice z góry pogodzić się muszą z myślą, że nie wiedzą, kogo biorą do domu. O znajomości charakteru, umysłu, skłonności indywidualnych naturalnie nie może być mowy, „Biuro za nią ręczy“—mówią, wiedzą jednak, że odpowiedzialność biura jest bardzo nieokreślona i dotyczeć może tylko dających się dowieść ułomności fizycznych, moralnych lub umysłowych. Biuro polegać musi na rekomendacji innego biura, a nie na osobistej znajomości sprowadzanej wychowawczyni. Przy najmowaniu „Marysi do wszystkiego“ zachowuje się dużo więcej

ostrożności, gdyż jedna pani informuje się od drugiej, o ile dana Marysia na zaufanie zasługuje. O sprowadzanych cudzoziemkach zaś ma się zwykle tylko paszportowe informacje.

Nadmienić należy, że koszt transportu takiego gramofonu do obcej mowy, tak obciąża budżet edukacyjny rodzin, iż o stałym wynagrodzeniu, odpowiadającym godności i potrzebom wykształconej wychowawczyni, mowy być nie może. Żadna warszawianka z dobrym polskim akcentem, poprawną polszczyzną, kwalifikacjami pedagogicznemi i naukowemi za te pieniądze nie rzuciłaby rodziny i ojczyzny, nie jechałaby za góry i rzeki dla oddania się w niewolę jakiejś próżnej a bezmyślnej mamy. Bowiem i o tym trzeba pamiętać, że położenie cudzoziemki w domu prywatnym jest w całym znaczeniu tego wyrazu niewolą. Pozbawione wszelkich łączników z otaczającym je społeczeństwem, którego mowy nawet nie rozumieją, bez jakichkolwiek rodzinnych, towarzyskich lub przyjacielskich stosunków, skazane na całodzienne towarzystwo małych dzieci, od których je odgradza obca mowa—znajdują się w beznadziejnym osamotnieniu póty, póki nie odkryją sposobów ochraniania się przed śmiertelną nudą przez stworzenie sobie jakiejś „vie intime,“ nie objętej kontraktem najmu. Mamy wcale nie zadają sobie pytania, czym żyć będzie duchowo jakaś panna Klara lub Leontyna, sprowadzona do ich domu. Ćwiczenia językowe dzieci, śpiewanie idjotycznych „rondes“ z malcami w rodzaju: „Je veux une robe, je veux une robe—Et de quoi? D'écarlate, d'écarlate.—Tu n'en auras pas“—nikomu przecież życia wypełnić nie może. Zapewniały mnie właścicielki biur nauczycielskich, że większość sprowadzanych przez nie cudzoziemek są to młode i niewinne stworzenia, jakkolwiek większość tu na miejscu źle się prowadzi. Istotnie do upadku po-

pycha je zbyt wiele czynników. Wymieńmy tylko: młodość, samotność, zależność. Nasza rodzinna donżuanerja doskonale to sobie uświadamia i nigdy nie zaniedba wyzyskać psychologicznego momentu. Przecież zaczepianie Francuzek na ulicy lub w publicznym ogrodzie jest rzeczą tak powszechnie przyjętą, że dzieje się to nieraz w obecności matek, a nietylko dzieci, a cnotliwość cudzoziemek zaś jest okolicznością tak nieprzewidzianą, jak cnotliwość woltyżerki cyrkowej.

Trzeba się z tym liczyć i z góry brać pod uwagę złe prowadzenie się cudzoziemek, nie tłumacząc go sobie wcale ich niższością moralną, lecz ich położeniem i demoralizacją, tkwiącą w naszym własnym społeczeństwie. Są one bowiem u nas wobec złych wpływów zupełnie bezbronne. Nie mają sposobności ani do kształcenia się, ani do wniknięcia w potrzeby i dążenia otaczającego je społeczeństwa, dla którego są niczym, a ono niczym dla nich.

Naiwne a moralne mamy wyobrażają sobie, że to wszystko można zastąpić pilnowaniem. Znałam takie, które zapewniały, że Francuzce nie pozwolą wyjść samej za próg domu, lecz ją strzegą na każdym kroku, żeby się nie zepsuła. Pominąwszy, że takie pilnowanie jest dla samej chlebodawczyni niewolą, której żadna długo nie zniesie i znosić nie myśli, boć już mniej kłopotliwym byłoby pilnowanie dziecka, niż Francuzki z dzieckiem; wiemy, że kontrola im ściślejsza, tym większą rozwija przebiegłość. Nawet dzieci, bardzo ściśle pilnowane, odkrywają sposoby omylenia czujności, a cóż dopiero człowiek dorosły, który samodzielnie przebył drogę z Paryża do Warszawy, a potym zabronią mu samodzielnie załatwić sprawunek w sklepie z przeciwka. To też cudzoziemki do najwyższej doskonałości doprowadzają sztukę maskowania się i kłamania, a już z samego położenia wynika,

że muszą do spisku wciągać powierzone im dzieci. Wcześniej niż cudzoziemskiego akcentu nauczą się ich wychowańcy, że dyskrecja jest cnotą kardynalną, a wydanie sekretów przed rodzicami hańbą.

Możnaby całe tomy zapisać autentycznemi i stwierdzonemi faktami, dowodzącemi dyskrecji naszych dzieci, wtajemniczanych przez swe wychowawczynie w ich sekrety. Wiem o rodzinie, w której półtrzecia roku przebywała Francuzka, uważana wprost za ideał moralnej doskonałości, a dopiero po jej wyjeździe wyszło na jaw—i to nie przez dzieci—że chodziła z niemi na schadzki do mieszkań kawalerskich, na uczty z szampanem do gabinetów restauracyjnych, że w nieobecności rodziców przyjmowała w domu cywilnych i wojskowych wielbicieli, którzy i służbę i dzieci przekupywali pieniędzmi i łakociami.

Co więcej, wyszło na jaw, że wszyscy koledzy pana domu o trybie życia tej idealnej Francuzki zdawna byli poinformowani, ale zachowywali tę samę dyskrecję, co jej wychowańcy, z których najstarsze miało w chwili rozstania się z nią lat 9. Naturalnie, że to ciekawe i charakterystyczne odkrycie bynajmniej nie zraziło rodziców do dalszego sprowadzania Francuzek z paryskim akcentem, nie przeszkodziło im też gorszyć się i oburzać na tych pedagogów, co głoszą potrzebę „uświadamiania“ dzieci.

Wszystko, co mówiłam o niewoli cudzoziemek w domach prywatnych, nie dotyczy naturalnie tych, które już zdążyły się przystosować do warunków i łączyć przyjemne z pożytecznym, dając dobre przykłady dzieciom w obecności rodziców, a złe po za ich plecami.

Do najmniej szkodliwych, choć na pozór bardzo jaskrawych, należą wypadki, gdy dwuosobowość danej wychowawczyni jest ściśle odgraniczona. Wiem o Fran-

cuzce, która miała dwa wzajemnie się uzupełniające demi-places: Jedno od 10-ej rano do 5-ej po południu u dziewczynki, którą uczyła francuskiej konwersacji, drugie od 5-ej po poł. do 10-ej rano u dwuch kawalerów, urzędników akcyzy. Ta przynajmniej mogła być w godzinach biurowych zupełnie wzorową i nie potrzebowała wtajemniczać dziecka w swoje prywatne stosunki. Wiem o innej, która za powiernicę miała nie dzieci lecz ich matkę, i tej z całą otwartością opowiadała o swoich stosunkach i dodatkowych dochodach.

Wszystko to są zresztą fakty tak powszechnie znane, że aż nie warte wzmianki, a wobec tych trzymanie się starych tradycji tłumaczy się nie nieświadomością lecz obłudą. Rodzice udają, że wierzą w wyjątki i udają, że się dziwią, gdy te wyjątki zawodzą oczekiwania.

Najsmutniejszym rezultatem tego systemu nie jest zaniedbanie wychowania umysłowego dzieci pod kierunkiem nieinteligientnej wychowawczyni, nie jest nawet przedwczesne wtajemniczanie się w pieprzno-operetkową podszewkę życia. Ostatecznie przecież i do dzieci stosuje się ta prawda, że zepsuciem nie jest to złe, o którym się wie, lecz to, które się popełnia. Niepowetowaną stratą, gorzką krzywdą tych ofiar akcentu, jest fałsz, jakim zatruwają ich duszę, przewrotność nieunikniona, wynikająca z narzucanej im roli dyskretnych powierników, a czasem domowych szpiegów. Dzieci bowiem nietylko uczą się milczeć, ale uczą się słuchać, a nawet podsłuchiwać, wyrabiają w sobie czujność małych stróżujących piesków, ostrzegających przed niebezpieczeństwem. Uczą się kłamać nietylko słowem ale twarzą, uśmiechem, spojrzeniem. Przechodzą całą tresurę fałszu i przebiegłości i rozwijają w sobie zarazem nieufność i podejrzliwość. Proszę popa-

trzeć tylko na te zgaszone, zamknięte w sobie, przedwcześnie stare i całkowicie opanowane twarzyczki dzieci z „dobrych domów“, jakich pełno snuje się po naszych parkach i ogrodach! Od tych dzieci rodzice napewno nigdy się niczego nie dowiedzą.

Zatraciły one już całą swą pierwotną, dziką bezpośredniość dziecięcą, nie umieją — jak inne — głośno myśleć—odruchowo wybuchać śmiechem, radością, gniewem, kaprysami. Wszystko robią „naumyślnie,“ z obliczeniem efektu i następstw. Podrastające „Nitouches“ w kusych sukienkach i ażurowych pończoszkach, sprytne Hesie Dulskie, łakome owoców zakazazanych, dobrze ułożeni chłopcy, chciwie podpatrujący domowe i pozadomowe sekrety taty i wujaszka, a czasem polujący na sensacyjkę eleganckiej i przyzwoitej mamusi—to są właśnie te dobrze wychowane dzieci, uporczywie bronione przez rodziców przed nowatorstwem „uświadamiania.“

„To niemożliwe“ jakże ja im to powiem? zawcześnie, zawcześnie!“ Istotnie jestto *już* niemożliwe, i trudno zaprawdę dziwić się ojcu i matce, że nie mają odwagi o „takich rzeczach“ mówić z dziećmi, które wraz z paryskim akcentem przyswoiły sobie już i pewien specyficzny tonik w traktowaniu pikantnej strony życia. Tata i mama, lękający się gorszyć dzieci, mają słuszność. *Ich dzieci* byłyby zgorszone nietaktem wychowawców, silących się na poważne omawianie tematu szeptów i żarcików, znanych zarówno w dziecinnym pokoju jak w salonie. Przedewszystkim zaś rodzice narażają się na ośmieszenie i to ich krępuje. Rumienią się pod spokojnym, niezmąconym okiem dzieci, których rola jest znacznie łatwiejszą. Nie potrzebują one nawet udawać, że ich to wszystko nic nie zajmuje. Przecież tyle, ile im mama powiedzieć może, wiedzą dawno i jestto bardzo nudne w poró-

wnaniu z tym, czego się można dowiedzieć—z innego źródła!

A kiedy się już raz wytworzy ten stosunek konwencjonalnego fałszu między rodzicami a dziećmi, wszelkie próby wychowawczego oddziaływania są daremne. Żadne dzieła pedagogiczne ani porady wychowawcze nie otworzą matce wstępu do duszy dziecka, szczelnie na rygle dyskrecji zamkniętej, nieprzenikliwej lecz w czysty akcent paryski zaopatrzonej. Wszystko, co dziecko następnie przeżywa, wszystkie wewnętrzne walki i fermenty, przebudzenia, odkrycia — czasem odrodzenia, są już jego nietykalną, prywatną własnością. Niekiedy rodzice odczuwają tę obcość w stosunku do swych dzieci. Spostrzegają po niewczasie, że ich rola wychowawców ogranicza się na czysto pieniężnych ofiarach i materjalnych zabiegach, że dziecko jest tylko żyjącym na ich koszt osobnym człowiekiem, mającym swój świat własny, dla nich zamknięty. Węzeł rodzinny redukuje się do pewnej prawno-ekonomicznej kombinacji i powstają nieuzasadnione żale i pretensje do osób trzecich, jeśli zdołały zyskać wpływ na dziecko, a nie nakażą mu szacunku, posłuszeństwa dla rodziców.

Nie przychodzi im tylko na myśl, że w epoce, gdy wszystko jeszcze można było ocalić, gdy dusza dziecięca zaledwie się rozwijać zaczynała, między nią i sobą postawili zagadkowe, egzotyczne X. w postaci „bony z Paryża“ lub „Niemki, szyjącej na maszynie.“

*Iza Moszczeńska.*

# Żywienie w okresie szkolnym.

Powszechnie znany jest niepokój rodziców i wychowawców, że dzieci ich w okresie szkolnym tracą łaknienie, że trzeba je zmuszać do jedzenia, które wszelako nie idzie im na pożytek, bo wyglądają wątło, mizernie, mają oczy podbite, a cerę bladą. Porady, zasięgane w tych przypadkach u lekarzy, są zazwyczaj bezowocne. Starzy praktycy uważają te objawy za niedokrwistość, więc zalecają rozmaite przetwory żelaza i arszeniku; młodsi widzą w nich następstwo przepracowania i skłaniają do wypoczynku, nawet do przerwania nauk. Wszyscy zaś godzą się na jedno, że trzeba dbać usilnie o żywienie forsowne dziecka. I tu jedni uciekają się do podawania rozmaitych kwasów i goryczek „na pobudzenie łaknienia“; inni zalecają sztuczne „przetwory odżywcze“, ogłaszane po wszystkich pismach brukowych jako specyfiki; inni zwracają uwagę na całokształt warunków rozwojowych dziecka i oddziaływają na poprawę łaknienia przy pomocy ruchu, gimnastyki, pobudzenia działalności skóry i układu krwionośnego (kąpiele, nacieranie, kąpiele powietrzne, słoneczne i t. p.).

Nie zamierzam tu bynajmniej wskazywać, którzy z nich postępują najrozsądniej, tymbardziej, że nieraz samo wprowadzenie porządku i systematyczności w ży-

ciu dziecka może dać skutek pożądany; nie zamierzam też występować raz jeszcze [1]) przeciwko wyzyskowi, który podsuwa rodzicom strapionym głośno reklamowane „przetwory odżywcze“ o właściwościach prawie wyłącznie podniecających, a nie posiłkowych, kosztujące przytym niepomiernie drogo [2]); chodzi mi tylko o rozpatrzenie, jak wogóle jest rozumiane to żywienie forsowne dziecka.

Pomijając szczegóły tej sprawy, mogę powiedzieć, że żyjemy w okresie wszechwładnego panowania poglądów, uznających pokarmy białkowe za najważniejszy posiłek, nie dający się niczym zastąpić. Teorja Voita, określająca ilości składników chemicznych pokarmu, niezbędnych do prawidłowego odżywiania się ustroju, tkwi jeszcze w umysłach lekarzy jako dogmat niewzruszony, a ci, „kapłani“ wiedzy szczepią go wśród „wiernych“ pacjentów z niemniejszym powodzeniem, niż księża swe katechizmy i paciorki.

To też 118 gramów białka, stanowiących normę, nakazaną dla człowieka dorosłego, obok 50 gramów tłuszczu i 500 gr. węglowodanów, stanowią wzór, podług którego układa się djetę dziecka, gdy chodzi o poprawę jego odżywiania.

A że, mówiąc o białku, myśli się najczęściej o mięsie, rzadziej o jajach, mleku, pieczywie, jeszcze rzadziej o grochu, fasoli, a najrzadziej o innych roślinach jadalnych, zawierających je w małej ilości, przeto cała praca umysłowa djetetyka sprowadza się do pomnożenia odpowiedniej ilości gramów białka przez

---

[1]) Porównaj: 1) „O źródłach siły w ustroju“ („Wróć do przyrody“ Tom I, wydanie II, M. Arcta); 2) „Nowe leki“ (Gazeta Nowa“ 1907).

[2]) Np. pudełko takiego leku, kosztujące rs. 2 kop. 30, przedstawia wartość odżywczą kwarty mleka.

sześć—dla wskazania ilości mięsa, przez 7—dla wskazania ilości jaj, przez $8^1/_2$ — dla pieczywa, $12^1/_2$ —dla ryżu i t. d.

Z tłuszczami i węglowodanami sprawa jeszcze łatwiejsza, bo się powiada wprost: „dużo“, albo „ile wlezie“, wychodząc z zasady, że nikt nie zje ich więcej, niż może, a znaczenia wielkiego nie posiadają. Niekiedy nawet spotyka się zakaz ich, lub ograniczenie, żeby nie zajmowały niepotrzebnie miejsca, które lepiej jest przeznaczyć na mięso.

Pewne wątpliwości nastręcza również pytanie co do słodyczy i owoców. Jedni z lekarzy twierdzą zgodnie z Jachowiczem, że „ciasteczko żołądek zamula“, inni powstają przeciwko łakociom, bo odbierają łaknienie, inni zakazują owoców, bo te usposabiają do biegunki, rozstroju żołądka, zwłaszcza w okresie upałów letnich, lub chorób epidemicznych; inni uważają je za nagrodę za przykładne zjedzenie rosołu i mięsa i t. d. i t. d., słowem: „wolno w Polsce, jak to chce.“

Nic też w tym niema dziwnego, że rodzice, spotkawszy się z dwoma lub kilkoma wręcz przeciwnemi poglądami „naukowemi“, poprzestają wreszcie na doświadczeniu własnym, lub matek, ciotek i babek, uważając je nie bez słuszności za wypróbowane. A jednak i ta empirja zawodzi najczęściej w wieku szkolnym, o ile dziecko jest przepracowane, wyczerpane, podniecane, o ile jego zajęcia są jednostronne, a nakład sił nerwowo-psychicznych nadmierny (strach, niepokój, rozbujanie wyobraźni, oczekiwanie i t. d.). Niedość jednak jest usunąć te niewłaściwości, żeby dziecko stało się zdrowym. Trzeba uwzględnić prócz szeregu innych pytań jeszcze i jego żywienie, wezwawszy je do udziału w obradach, jak wszędzie zresztą, gdzie chodzi o jego dobro.

A te narady dadzą wynik całkiem nieoczekiwa-

ny. I jeżeli wychowawca zaufa bardziej nieskażonemu popędowi dziecka, niż dogmatyzmowi nauki i jej arbitralnych przedstawicieli, to się przekona, że można wybrnąć z trudności pomyślnie.

Dziecko nie wymawia się nigdy od jedzenia, lecz od szeregu pokarmów, które nie zadawalają go smakowo, czy też wywołują nieprzyjemne dolegliwości. Nie jest to więc, ściśle biorąc, brak łaknienia, jaki spotykamy zazwyczaj w niektórych chorobach żołądka, lub u chorych nerwowo i umysłowo. Ten podział pokarmów na lubione i nielubione jest podciągany zazwyczaj pod miano grymasów i podlega tak długo prześladowaniu i przymusowi ze strony wychowawców, aż dziecko wprost znienawidzi pewne potrawy na długie lata. Bardzo skuteczne w tym kierunku jest t. zw. wmuszanie w dzieci jedzenia w błędnym przekonaniu, że to idzie im na pożytek. Za to wykroczenie pokutuje potym dziecko, bo wystarcza mu przejeść się raz jeden i chorować, żeby znienawidzić potrawę, która była w nie wmuszana. A że pomysły kuchenne naszych gospodyń są niezbyt bogate, więc nic dziwnego, iż cały stół może się prędko przejeść, nie zadawalać potrzeb smakowych i że je dziecko spożywa tylko dla zagłuszenia głodu. Wystarcza nieraz zaprowadzić dziecko do znajomych lub jadłodajni, żeby ujrzeć ze zdziwieniem, jak chętnie spożywa potrawy, których nie chciało wziąć do ust w domu. I to się kładzie również na karb grymasów, chociaż różnice smakowe, zależne od przyrządzenia pokarmów, są wyrazistsze w wieku dziecięcym, niż u ludzi dorosłych, przyzwyczajonych do używek ostrych, silnie działających.

A więc należy przedewszystkim zrozumieć, dla czego dziecko nie jada pewnych potraw, i przestać wywierać na nie przymus w tym względzie. Rozpytywa-

nie ściślejsze wskaże niechybnie, że ma ono upodobanie do rozmaitych pokarmów, które jada w rzeczy samej w ilości, wystarczającej do zagłuszenia głodu. A to znaczy, że strach i niepokój wychowawców był wynikiem wadliwego spostrzegania lub nieświadomości i uprzedzeń, które przemawiają do rozumu silniej, niż doświadczenie.

Pośród pokarmów, spożywanych przez dzieci najchętniej, zajmują owoce pierwsze miejsce. Sięgnąwszy pamięcią do własnego dzieciństwa, przyznamy, żeśmy byli zawsze gotowi wyrzec się dla owoców wszelkiego innego jadła, i że wiele złotówek, przeznaczonych na serdelki i bułki na drugie śniadanie, poszło na jabłka, pomarańcze, chleb świętojański i orzechy, nabywane u niezbyt wzbudzających apetyt przekupek. A co to była za rozkosz, kiedy można było zrywać owoce z drzewa własnoręcznie, dorwać się do krzaku agrestu lub do poziomek w lesie! Nie przejmowaliśmy się też naganą, że sobie „psujemy apetyt“ przez łakomstwo, bo owoce zasycały nas istotnie i było się po nich raźniejszym i silniejszym, niż po obiedzie mięsnym. Co prawda, nie wiedziało się jeszcze wtedy o formule Voita i o dogmatykach, którzy wyliczali, że trzebaby spożyć dziennie 30 kilogramów (73 funty) jabłek, lub 14 klgr. śliwek węgierek, lub 10 klgr. wisien, $17^1/_2$ klgr. winogron, lub 7 klgr. orzechów i t. p., żeby dostarczyć ustrojowi wymaganą ilość białka. Ani dziesiątej, nawet setnej części tych ilości nikt z nas nie spożywał, a swoją drogą byliśmy syci i sprawni, chociaż rodzice nasi niepokoili się losem łakomców, którzy nie chcą jeść „pożywnego“ rosołu i mięsa.

Gdybyśmy chcieli spojrzeć krytycznie na własną przeszłość, to pewno nasunęłyby się nam dwie alternatywy: albo mylił nas popęd, a odżywianie nasze było niewystarczające, choć nie uczuwaliśmy głodu;

albo też wprowadzali nas w błąd dogmatycy, narzucający swoją wiedzę w dziedzinie, gdzie był dla nas miarodajnym popęd.

Jako dzieci, nie mieliśmy wątpliwości, która z tych alternatyw była słuszna. Te wątpliwości zjawiają się dopiero dziś, gdy mamy stanowić o naszych wychowańcach. I, rzecz dziwna, nie przypuszczamy na chwilę, żeby popęd wrodzony dziecka był tu bardziej miarodajny, niż formułki, zrodzone w pracowni uczonego i powtarzane bezkrytycznie przez tych, którzy się ich nauczyli na pamięć. Skarleliśmy w dogmatyzmie, zaparliśmy się naszych odczuwań, naszych popędów, naszej myśli niezależnej, stworzywszy powagi i autorytety, które mają czuć, myśleć, dążyć za nas, nakazywać nam i narzucać sposoby postępowania, najmniej zgodne z naszemi dążnościami. A kiedy życie i nauka obalą zczasem ten zaskorupiały dogmatyzm, wtedy owo ministerjum zdrowia umyje najspokojniej ręce piłatowe, oświadczając, że jest odpowiedzialne tylko za współczesne mu zasady nauki.

Przeciwko temu dogmatyzmowi, zalewającemu życie warstw t. zw. inteligientnych, powstały umysły niezależne, grupujące się w sprawach hygjeny w związkach i stowarzyszeniach przyrodoleczniczych. Lud zaś nie zdradza wielkiego zaufania do mądrości lekarza i woli użyć grosze ciężko zdobyte na kaszę, słoninę, nawet na wódkę, niż na wytwory przemysłu aptecznego. I godne jest uwagi, że złe warunki ekonomiczne, nie pozwalające ludowi żywić się drogim mięsem, nietylko wychodzą mu na korzyść, gdy ma pod dostatkiem jarzyn [1]), lecz stanowią sprawdzian wymo-

---

[1]) Por. broszurę moją: „Wstęp do hygjeny dla proletarjatu str. 27. M. Arct. 1907.

wny, jak dalece nieuzasadniony jest dogmatyzm nauki. [1]) Co prawda dzieci ludu w okresie szkolnym nie znają udręczeń, jakie muszą znosić ich rówieśnicy pod uciskiem przepracowania umysłowego; wprawdzie dzieci wiejskie stykają się ciągle z przyrodą, powietrzem i słońcem, więc porównanie ich z wychowańcami szkół w dużych miastach jest bardzo nieścisłe; jednak to przynajmniej można stwierdzić napewno, że rodzice wiejscy nie uskarżają się chyba nigdy na brak łaknienia u swych dzieci, które mogłyby uchodzić w oczach dogmatyków nauki za fakirów lub głodomorków, nie gorszych od tych, których uważa dogmatyka religijna za świętych, żywiących się korzonkami.

Uwagi powyższe pozwalają na wnioski następujące:

1) Żywienie dzieci o wyglądzie mizernym jest wadliwe nie dlatego, że nie mają one łaknienia, lecz że warunki ich życia i pracy są niehygieniczne.

2) Narzucanie dzieciom pokarmów podług pewnych formuł, sprzecznych z wrodzonemi popędami dziecka, jest bezcelowe.

3) Pokarmy roślinne, szczególniej owoce, mogą zapewnić dziecku równowagę odżywiania.

Ten punkt ostatni zasługuje na ściślejsze omówienie. W wieku dziecięcym, kiedy ustrój potrzebuje pokarmu nietylko na wydatki bieżące, lecz i na rozrost i rozwój cielesny, jest bardzo ważnym pytanie, jak tym potrzebom stanie się zadość. Ponieważ istotną część składową naszych tkanek stanowią różnorodne związki chemiczne organiczne, zawierające: węgiel, wodór, tlen, azot, fosfór, siarkę, żelazo i t. p. związki,

---

[1]) „Zasady jarstwa“ w „Nowej Gazecie“ Listopad 1907.

noszące wspólne miano białka, pomimo wielkich różnic ich budowy, wywnioskowano więc stąd, że pokarmy, zawierające największą ilość tych ciał białkowych, powinny być najpożywniejsze. Zadowolono się więc badaniem chemicznym pokarmów i określeniem zawartości w nich białka, a raczej organicznych związków azotowych. Na tej podstawie zwyciężyło mięso, zawierające przeciętnie około 18% białka, zależnie od gatunku i rodzaju zwierząt. Wprawdzie niektóre rośliny strączkowe zawierają 23—24% białka, jednak mięso zostało uznane za lepsze, ponieważ jest bliższe tkanek ludzkich, niż rośliny.

Rozumowania powyższe grzeszą pomijaniem fizjologji trawienia, która wskazała, że ciała białkowe ulegają zupełnemu rozpadowi w przewodzie pokarmowym, że niektóre postacie przejściowe wywierają wpływ wprost trujący na ustrój, i tylko bardzo niewielka ilość białka może się przedostawać do układu krążenia w stanie niezbyt zmienionym. Te fakty powinny były przekonać, że wielka waga, przypisywana pokarmom, obfitującym w białko, była niesłuszna; bo nietylko nie oszczędza ich ustrój, jako materjału budulcowego, lecz nawet zużywa wielki zasób sił na przetrawienie ich i przeobrażenie w ciała, nie mające nic wspólnego ze składem chemicznym i budową tkanek.

Podobnież inny punkt widzenia, służący do oceny wartości odżywczej pokarmów, mianowicie kalorimetrja (określenie wartości palnej), nie przemawia na korzyść białka, którego 1 gram wytwarza 4,1 kalorji ciepła, czyli tyleż, co 1 gr. węglowodanów i znacznie mniej, niż 1 gr. tłuszczów (9,3 kal.)

Nie można tedy uważać białka ani za budulec tkanek i narządów, ani za dobry materjał opałowy dla ustroju.

Fakty powyższe dowodzą, że nadzieje, pokładane w pokarmach, obfitujących w ciała białkowe, były nieuzasadnione. Znaczy to, że karmienie mięsem, rybami, jajami, serem, kawiorem, grochem i t. d. nie może wpłynąć dodatnio ani na rozwój tkanek, ani na siły ustroju. Niema więc racji zmuszać dzieci do potraw pochodzenia zwierzęcego, bo one nie mogą dać poprawy odżywiania.

Jest to jednak tylko część pytania. O wiele ważniejszy jest fakt, że te pokarmy białkowe pochłaniają dużo sił rozwoju, zanim zostaną przetworzone na ciała, przy których spaleniu wytwarza się energja (glikogen) i na pozostałość bezwartościową, nawet szkodliwą (mocznik, kwas moczowy i t. d.), która musi być usunięta z organizmu. Tu jest źródło nietylko ociężałości i senności dziecka w okresie trawienia jadła, obfitującego w białko, lecz i objawów podniecenia i zatrucia przewlekłego, jakie występują bardzo często u dzieci, zmuszanych do spożywania mocnych rosołów i mięsiwa rozmaitego rodzaju.

Jeżeli w dodatku uwzględnimy, że mięso zawiera przetwory przemiany biologicznej zwierzęcia, mające własności wywoływania znużenia; że podlega zmianom wstecznym, rozpadowi trupiemu po uśmierceniu bydlęcia; że to bydlę było przedtym tuczone, a przy tej procedurze tkanki jego przesyciły się przetworami przemiany materji;—to stanie się zupełnie zrozumiałym wstręt dziecka do mięsa, a zwłaszcza do wyciągów z niego (rosoły, buljon), które samą wonią i barwą przypominają mu mocz, zawierający istotnie prawie wszystkie te same składniki chemiczne, co i rosół.

Wobec tych zjawisk należałoby raczej podziwiać doskonałość instynktu samozachowawczego, przejawiającego się we wstręcie do potraw mięsnych, niźli przeciwdziałać mu dla rzekomej poprawy odżywiania dziec-

ka. Liczyć się bowiem należy z faktem fizjologicznym, że te same ciała, które w dużych ilościach mają własności trujące, działają w małych dawkach jako podniety; a więc ustrój zabezpiecza się przy pomocy cudownego mechanizmu, instynktu, od bodźców, które prowadzą do wyczerpania, choroby, niedołęstwa [1]).

Nie martwcie się więc, rodzice, jeśli wasze dziecko odmawia jedzenia mięsa i potraw pochodzenia zwierzęcego. Możecie się raczej cieszyć z tego objawu, który dowodzi, że mechanizm automatyczny samoobrony ustroju działa u niego prawidłowo. I nie obawiajcie się wycieńczenia i śmierci głodowej dla waszego wychowańca nietylko dlatego, że jego rówieśnicy ze wsi jedzą mniej i gorzej, a rozwijają się zadawalająco, lecz przedewszystkim, że wasze dziecko jest syte i dość silne, lub przynajmniej być nim może, o ile nie przeszkodzicie mu w popędowym kojeniu głodu przy pomocy pokarmów roślinnych. Niech z waszego słownika wychowawczego zginie wyraz „łakomy,“ stosowany niemniej niesprawiedliwie do dzieci, lubiących owoce, jak „leniwy“—do dzieci, nie mogących podołać pracy narzuconej, lub czujących wstręt do tego gwałtu.

Wreszcie słów parę o własnościach odżywczych pokarmów roślinnych. Widzieliśmy, że ani budowa chemiczna, ani obliczenia kalorymetryczne nie są miarodajne w sprawie oceny wartości pożywienia. Z punktu widzenia biologicznego jest to zupełnie zrozumiałe. Podobnież jak dla określenia ilości pracy, jaką możemy wykonać bezkarnie, mamy tylko jeden pe-

---

[1]) Por. prace moje: a) „Podniety“ w książce zbiorowej „Myśl“ pod red. „Ogniwo“ 1904 r., b) „Podniety,“ art. w „Gaz. Nowej“ 1907 styczeń.

wny sprawdzian—odczuwanie znużenia, a wszystkie dawkowania godzin zajęcia i wypoczynku są tylko wytworem sztucznym, opartym w najszczęśliwszym razie na przeciętnych z obliczeń, których nie można uważać za normy; tak też i w sprawie żywienia mamy tylko jeden sprawdzian — odczuwanie głodu i nasycenia, a wszelkie analogje ze spalaniem w piecu nie odpowiadają istocie zjawiska. Chciejmy też zrozumieć, że tym sprawdzianem nie jest nawet stan sił, odżywianie, wygląd osobnika, jak to się nieraz przyjmuje i w myśl czego zaleca się np. żywienie forsowne, żelaza, arszenik i t. p. Są to raczej probierze pracy biologicznej, wykonywanej przez ustrój, niźli dowozu właściwej lub nieodpowiedniej ilości dostawców energji, utajonej w pokarmach. I myliłby się bardzo ten, ktoby się cieszył, że dziecko zaczęło jadać dużo, że się roztyło; myliłby się nie mniej, niż ten, ktoby się radował, że można spalić w piecu cały korzec węgla, gdy $^1/_{10}$ część tej ilości mogłaby wystarczyć na ogrzanie pomieszczenia. Bo nadmiar tłuszczu, zebrany w tkankach ustroju, można przyrównać chyba do nadmiaru sadzy w kominie i popiołu pod rusztem, bynajmniej zaś nie do śpiżarni, z której może czerpać ustrój w razie potrzeby. To zastrzeżenie jest tym słuszniejsze, że wraz z tłuszczem zbierają się w tkankach przetwory niezupełnego spalenia białka, które powinny być wydalane z nich jaknajdokładniej.

A więc o ile dziecko nasyca się potrawami roślinnemi i nie odczuwa łaknienia, niema najmniejszej racji zmuszać go do spożywania jeszcze więcej nawet tych samych pokarmów, bo nigdy to mu nie wyjdzie na korzyść. Trzeba pamiętać, że dzieci tłuste, a dzieci odżywiane dobrze—to pojęcia niejednoznaczne, lecz raczej przeciwne. Dziecko tłuste jest zazwyczaj ociężałe, powolne, rozwija się źle mięśniowo i umysłowo;

a to stanowi poniekąd zaprzeczenie dobrego odżywiania, cechującego się rozwojem i sprężystością mięśni i umysłu.

Dla uspokojenia rodziców, którzy powierzyliby niechętnie sprawę żywienia popędom i odczuwaniom swych dzieci wbrew żądaniom dogmatyki naukowej, zwrócę ich uwagę na ważne zjawisko biologiczne, pomijane w naszym kształceniu, chociaż powinno się stać pojęciem zasadniczym w danej dziedzinie.

Energja pokarmów jest przetworzoną energją słońca. Zostaje ona złożona w roślinach, rozwijających się tylko przy dostępie promieni słonecznych. Możemy przeto powiedzieć, że w pokarmach spożywamy energję słońca. Jest jednak nie obojętne, jakiego pochodzenia są te pokarmy. W roślinie odbywa się tworzenie związków złożonych chemicznie ze składników stosunkowo prostych; i ten właśnie proces syntezy polega na związaniu wielkiej ilości energji, która zostaje potym wyzwolona w ustroju zwierzęcym. Jest więc zrozumiałe, że zwierzę, które właściwie wyzwala energję słoneczną, napiętą w roślinach, samo zaś wytwarza tylko w małej ilości bardziej złożone związki chemiczne i podlega mniej bezpośredniemu wpływowi słońca, nie może być siedliskiem większego napięcia energji słonecznej, niż roślina.

Pogląd powyższy jest wyłożony z wielką ścisłością w książce D-ra Med. Bircher-Bennera, która wyszła niedawno pod moją redakcją w tłumaczeniu polskim [1]); tam też odsyłam każdego, kto się ze sprawą chce zapoznać.

---

[1]) „Podstawy żywienia leczniczego.“ Przekład d-ra Łuczyńskiego pod red. i z przedmową D-ra W. Miklaszewskiego. Gebethner i Wolff, 1908. Str. 148. Cena 1 rs.

Tu zaś zaznaczę tylko, że kto otrzymuje towar z pierwszej ręki, dostaje go świeższym, w lepszym gatunku i taniej. W tym właśnie położeniu są żywiący się przeważnie lub wyłącznie roślinami. To też i popęd do jarstwa, szczególniej do owoców, jaki spotykamy często u dzieci, jest właściwie tylko żądaniem nieświadomym posiłku, który może dostarczyć najwięcej sił.

Nie martwmy się więc, jeżeli dziecko w wieku szkolnym wyrzeka się pokarmów, obfitujących w białko, o ile jada chętnie jarzyny i owoce, bo one utrzymują znakomicie równowagę odżywiania. I tylko w wypadkach zupełnego braku łaknienia i bezsilności, zdenerwowania i wyczerpania dziecka szukajmy przyczyny tego stanu i starajmy się mu zaradzić. Ale, rzecz jasna, nie pomogą tu ani środki lekarskie, ani przetwory „odżywcze“ (!?), ani przymus do potraw białkowych i żywienie forsowne, lecz jedynie stworzenie rozumnego bilansu wpływów i wydatków sił w ustroju dziecka i uwolnienie go od wysiłków i przeciążenia.

*Dr. W. Miklaszewski.*

# Przyczynek do badań nad rozwojem mowy dziecka.

Podała

JADWIGA RZĘTKOWSKA.

(Praca odczytana na posiedzeniu naukowym „Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi" w d. 23 stycznia 1908 r.).

Praca niniejsza jest wynikiem kilkoletnich badań, prowadzonych przeze mnie nad rozwojem mowy dziecka od pierwszych tygodni jego życia do połowy piątego roku. Okres ten nie stanowi całości zamkniętej i dlatego podane tu wyniki badań mają do pewnego stopnia charakter urywku z większej całości. Ponieważ obserwowane przeze mnie dziecko liczy obecnie piąty rok życia, przeto rozwój jego mowy jest jeszcze w okresie „stawania się" i obraz tego rozwoju nie może być z natury rzeczy doprowadzony do kresu. Opracowując zebrany dotychczas materjał, mam nadzieję powrócić do tej pracy w przyszłości i do podanych tutaj faktów dodać wyniki późniejszych, prowadzonych w dalszym ciągu spostrzeżeń.

Obserwowane przeze mnie dziecko jestto dziewczynka normalnie rozwinięta i zdrowa. Rozwój jej, tak fizyczny, jak umysłowy w przeciągu pierwszych lat życia odbywał się zupełnie prawidłowo i pod tym względem rozwój mowy postępował równolegle. Obserwowane przeze mnie okresy i cechy charakterystyczne rozwoju mowy zgadzają się prawie w zupełności z u-

stalonemi przez dotychczasowe badania podstawowemi prawami i zasadami tego rozwoju.

Opierając się na podanym przez prof. Appela schemacie (w rozprawie „O mowie dziecka“) odróżniam w rozwoju mowy badanego przeze mnie dziecka, następujące okresy:

I okres *intonacji* t. j. wydawania głosów, których nie można ująć w formę dźwięków mowy ludzkiej. Okres ten obejmuje pierwsze 6 do 8 tygodni.

II okres *gaworzenia* obejmuje początki artykulacji t. j. wydawanie poszczególnych dźwięków artykułowanych i gaworzenie czyli odruchowe kombinowanie dźwięków i zgłosek; trwa od początku 3-go do końca 9-go miesiąca.

III okres: *naśladownictwo* słyszanych dźwięków i użycie pierwszych wyrazów ze zrozumieniem; obejmuje ostatnie 3 miesiące pierwszego roku.

IV okres: *rozwój mowy samodzielnej* przypada na rok drugi, trzeci, czwarty i dalsze. Ze względu na różne cechy, charakteryzujące stopniowy rozwój mowy samodzielnej, okres ten dzielimy na 3 podokresy: *A*, *B* i *C*.

Okres IV A. Nabywanie *rzeczowników*, pojawienie się *zdania*. Okres ten ciągnie się od początku do połowy drugiego roku.

Okres IV B. Nabywanie *przymiotników* i *słów*, dalszy rozwój *zdania*; przypada na drugą połowę drugiego roku.

Okres IV C. Tworzenie się *systemu gramatycznego* i zupełny rozwój zdania; obejmuje rok trzeci, czwarty i dalsze.

Okres I. *Intonacja*. Wśród głosów, wydawanych przez dziecko w pierwszych tygodniach życia, przy płaczu i krzyku można odróżnić jakgdyby dźwięki *uä—uä*, *u* krótkie, *ä* przedłużone; przy stękaniu i chrząkaniu dźwięk *eee*. W 7-ym tygodniu rozróżniłam wy-

raźnie wymówione dźwięki *kch-kch* nizkim gardłowym głosem. Dźwięk ten, poprzedzony samogłoską *a (a-kch)* powtarza się odtąd często w chwilach zadowolenia i napięcia energji. Ustalenie się jego stanowi na początku 3-go miesiąca przejście do okresu *artykulacji i gaworzenia*. Dziecko wypowiada pewnego rodzaju monologi, początkowo krótkie, potym coraz dłuższe z towarzyszeniem ruchów rączek i nóżek; słysząc głośną rozmowę lub śmiech, odzywa się i śmieje głośno.

Samogłoski występują w następującym porządku: *a*, *o*, *e*, *eu* (francuskie), *u*, *ö*, *i*; spółgłoski początkowo bez samogłosek *kch* i *bw*, wymawiane ze ściśniętemi mocno wargami, potym spółgłoski: *b*, *g*, *k*, *d*, *t*, *p*, *m*, *n*, w połączeniu z samogłoskami najczęściej *a* lub *e*. W połowie roku zjawia się podwajanie i potrajanie zgłosek: *pa-pa*, *de-de*, *ba-ba-ba* a także miękczenie np. *dia-dia, nie-nie*. Dźwięk *eu* (francuskie), używany często w monologach, występuje stale i wyraźnie w chwilach podniecenia uczuciowego, pożądania, zaciekawienia, np. na widok błyszczącego przedmiotu, przygotowań do nakarmienia, odbicia dziecka w lustrze i t. d. W końcu tego okresu (9-y miesiąc) występują już bardzo wyraźnie objawy rozumienia wyrazów, kojarzenia i naśladownictwa. Już od 5-go miesiąca dziecko podaje rączkę, gdy mówić. „daj rączkę, daj“ i poruszać palcami, od 7-go zaś miesiąca klaszcze w rączki, gdy wołać „koci, koci!“ i spogląda w kierunku zegara przy zadawanym mu zwykle przez ojca pytaniu, „gdzie zegar?“ Skojarzyło więc pewne dźwięki, a raczej ton głosu i ruchy otoczenia z wykonaniem pewnej czynności.

Z drugiej strony dziecko naśladuje pewne wymawiane przy nim dźwięki, a więc powtarza zgłoskę *ba* (w 8-ym mies.) potym *tia-tia*, *pa-pa*, *ba-ba*. Ten rozwój umiejętności naśladownictwa, kojarzenia i rozumienia

wyrazów doprowadza w końcu roku do użycia pierwszych wyrazów ze zrozumieniem t. j. z udziałem woli i uwagi. Te pierwsze próby stanowią treść *3-go okresu* rozwoju mowy, obejmującego 3 ostatnie miesiące pierwszego roku. Z końcem tego okresu dziecko posiada *11* wyrażeń o charakterze mniej lub więcej określonym; pięć z pomiędzy nich oznacza osoby z otoczenia: *mama* (matka, *tiatia* (ojciec), *baba* (babka), *niania* (niańka), *ka* (Kazia); jeden — ulubiony przedmiot: *tik-tik* (zegarek). Dwa wyrażenia zbliżają się najbardziej do określenia czynności, są to: *papa* — wyraz, oznaczający jedzenie i wszelkie z nim związane okoliczności, jak nakrywanie do stołu, gotowanie dla dziecka na maszynce i t. p. oraz drugi wyraz *tiu-tiu*, wymawiany przez dziecko przy słuchaniu muzyki; początkowo głosu grającego pajaca, potym muzyki fortepianowej i wszelkiej innej. Jestto jeden z niewielu wytworzonych przez dziecko samodzielnie wyrazów, rodzaj onomatopei, bezpośredniego naśladowania dźwięków muzycznych.

Pozostałe 3 wyrazy zaliczyć należy do wykrzykników, wyrażają one bowiem pewne stany uczuciowe dziecka: *tiati* lub *tiatio*, naśladowanie wyrażenia *caca*, wymawiane jest na widok przedmiotów, sprawiających zadowolenie; *ma* (niema) wyraża poczucie pewnego braku; *paa* — ukłon, z towarzyszącym mu ruchem rączki, odpowiada wrażeniu i wyobrażeniu znikania pewnej osoby.

Prócz wyżej wymienionych wyrażeń, zanotowałam w końcu roku rodzaj zdania, a przynajmniej logiczne połączenie dwuch wyrazów: „mama papa“ mówi dziecko, widząc matkę, przygotowującą dlań jedzenie na maszynce spirytusowej, zwykle w tym celu używanej. Usłyszawszy zatrzaśnięcie drzwi wejściowych,

dziecko wymówiło: *paa ma* (niema) wyrażając tym wyobrażenie czyjegoś zniknięcia, oddalenia.

Prócz świadomie używanych wyrazów, gaworzenie w końcu roku występuje w dalszym ciągu, przyczym pojawiają się niespotykane dawniej połączenia dwuch *różnych* zgłosek np. *ba-pa*, *tia-dia* i t. p. Wogóle w końcu roku dziecko wymawia następujące dźwięki: samogłoski *a*, *o*, *ö*, *e*, *i*, *u*, *y*, spółgłoski *b*, *g*, *k*, *d*, *t*, *p*, *m*, *n*, *l*, *s*, przyczym samogłoski *o*, *ö*, *e*, *y* oraz spółgłoski *g*, *d*, *l* znajdują się *tylko* wśród dźwięków, wydawanych nieświadomie, przy gaworzeniu, nie wchodzą zaś w skład wyrazów, używanych świadomie, z udziałem woli i uwagi; niektóre z nich, jak *g* i *s*, znikają wraz z końcem gaworzenia, aby po kilku miesiącach zjawić się znów w wyrazach, używanych świadomie.

*Okres IVA*, obejmujący pierwszą połowę drugiego roku, rozpoczyna dziecko z zasobem 11-tu wyrazów. Wstępujemy tu w okres rozwoju mowy samodzielnej. Wyrażenia dziecka są jeszcze bardzo nieustalone, ogólnikowe, jedno oznacza nieraz znaczną liczbę przedmiotów lub zjawisk, plączą się one, mieszają wzajemnie, zmieniają czasem znaczenie; jednak ciągły postęp jest widoczny i pomału z zamętu tego zaczynają się wyłaniać formy bardziej określone. Przykładem wyrażenia ogólnikowego jest wyraz *mia* (naśladowanie *miau*); oznacza on zabawkę drewnianą w kształcie kota, inne zabawki, jak drewnianą kaczkę, wiewiórkę, wszystkie zwierzęta na obrazku, żywego kota i psa. Jednocześnie prawie dla psa powstaje nazwa *am-am* (naśladowanie *ham-ham*) i obie nazwy czas jakiś używane są jednocześnie (*am* oznacza zwykle psa szczekającego, lub słyszany z oddali głos psa). Stopniowo jednak nazwa *mia* jest wypieraną, oznacza już tylko *rysunek* psa, gdy żywy nosi nazwę *am*, w końcu *mia*

zacieśnia się do wyobrażenia samego kota, wszelkie zaś psy, tak żywe jak malowane, nazywane są *am*.

Podobny przykład stanowi wyraz *pali*, używany zwykle dla oznaczenia latarni i lampy zapalonej, czasem zaś określający czynność zapalania (np. palenia w piecu). Zczasem, po nabyciu większej liczby potrzebnych wyrazów, *pali* zacieśnia swą treść i ustala się jako słowo. Omawiany okres stanowi właśnie czas porządkowania, ustalania wyrażeń dziecka.

Słownik dziecka wzbogaca się szybko; gdy w końcu 1-go roku rozporządzało ono *11-ma* wyrazami, teraz, licząc rok i sześć miesięcy (1;6) [1]) posiada ich *59*, a więc pięć razy więcej. Jednocześnie postępuje rozwój ogólny i rozumienie wyrazów. Dziecko rozumie już wszystkie wyrazy i zwroty, odnoszące się do okoliczności jego życia, np. „przynieś zabawkę, pokaż paluszkiem, uczesz się, zapukaj, pocałuj dzidzi i t. p., pokazuje na żądanie nosek, oczki, bródkę; spełnia życzenie: daj rączkę! drugą! daj nóżkę!“ już nie automatycznie, jak poprzednio, lecz ze zrozumieniem. Usłyszawszy zrozumiały wyraz, powtarza go, tłumacząc na swój język, np. gdy powiedziano w nocy: „śpij dzieciątko!“ dziecko odpowiedziało: *dzidzi aaa (aaa* oznacza spanie), słysząc wymówione imię ojca, odzywa się *tiatia*, gdy mówiono przy nim o lalce, odrzekło: *dzidzi* (nazwa lalki). Prócz tego notujemy już odpowiedzi na pytania: „gdzie idziesz?“—*tiatia*, „do kogo pukasz?“ *babá*. Gdy powiedzieć: pokaż tatusiowi, jak

---

[1]) Użyty tutaj sposób oznaczania wieku dziecka w latach i miesiącach za pomocą dwuch liczb, oddzielonych średnikiem, wprowadzony został przez małżonków Stern'ów w znakomitym ich dziele „Die Kindersprache.“

ładnie chodzisz," chodzi na paluszkach, mówiąc: *o tiatia oo!* (1;6).

W połowie drugiego roku dziecko zaczęło nazywać siebie *dzidzi,* co wpłynęło bardzo na postęp w wyrażaniu się.

Z pomiędzy 59 używanych w połowie drugiego roku wyrazów mamy:

30 rzeczowników, lub wyrazów, używanych do oznaczenia przedmiotu:

*tiatia*—ojciec,
*mama*—matka,
*babunia*—(dawniej *baba*—babka),
*niania*—niańka,
*Kazia*—imię służącej (dawniej ka, kaka),
*byj*—wuj,
*dzidzi*—dziecko, lalka, nazwa własnej osoby,
*pań*—pan, obcy człowiek,
*Bozi*—Bozia, obrazek nad łóżkiem,
*bulu*—(dawniej *mni-mni*) bułka,
*pali*—lampa, latarnia,
*pati*—trzepaczka, miotełka,
*balo*—balon,
*buzi*—buzia,
*komy*—kompot,
*kali*—czekoladka,
*masio*—masło,
*kaliki*—koraliki,
*batia*—wata,
*kuś*—kurz, ściereczka od kurzu,
*lö*—piłka, przedmioty kuliste i okrągłe,
*bybi*—buciki, nóżki,
*tik-tik*—zegarek,
*mia*—kot,
*muu*—krowa,
*am*—pies,

*by*—ptak,
*koko*—koń, osioł,
*kuku*—kura.

*9* wyrazów, oznaczających pewne czynności i stany:
*papa*—jedzenie, gotowanie jedzenia dla dziecka,
*tiu tiu*—muzyka,
*aaa*—wyobrażenie spania,
*mymy*—mycie,
*ati*—wyjście na przechadzkę,
*tiki-tik*—obcinanie paznokci,
*a-psit*—kichanie, wąchanie kwiatów,
*cita-cita*—czytanie,
*padia*—pada, wymawiane na widok deszczu.
*1 przymiotnik:*
*golo*—gorący (użyty raz tylko dla oznaczenia zbyt gorącego pokarmu).

*19 wykrzykników,* t. j. wyrazów, oznaczających podmiotowe stany dziecka. Zaliczamy tu zarówno właściwe wykrzykniki, jako też i słowa, zaimki, przysłówki, używane przez dziecko do pewnego stopnia automatycznie, bez zdawania sobie sprawy z ich treści, a tylko dla wyrażenia własnych stanów uczuciowych lub też powtarzane w sposób konwencjonalny w pewnych stałych okolicznościach. Są to mianowicie:

*paa*—wymawiane przy ukłonie rączką.
*llo-llo*—wio! wio!
*a-ti-ti*—a kuku, przy zabawie w chowanego,

*oo!*—okrzyk, którym dziecko usiłuje zwrócić na siebie uwagę,

*a-bà*—wyraża chęć dziecka, aby postawiono je na ziemi, lub odwrotnie z ziemi wzięto na rękę.

*be*— oznacza niechęć, niezadowolenie, przykre wrażenie.

*tiaci*—caca, oznacza wrażenie przyjemne,

*odź*—chodź!

*idź*—idź!

*dzi*—widzisz! sposób wskazywania,

*diaj*—daj!

*posię*—proszę! wymawiane przy podawaniu przez dziecko danego przedmiotu,

*tiu*—tu, sposób wskazywania,

*jeście*—jeszcze,

*nie*—wyraża niechęć, przestrach, odmawianie wykonania czegoś,

*niema* (dawniej *ma*)—wymawiane przy zniknięciu pewnej osoby lub przedmiotu,

*tio*—to, sposób wskazywania,

*tiuli*—drugi; spełniając żądanie „daj drugą rączkę,“ dziecko podaje i mówi *tiuli*,

*dzinia*—dowidzenia, wymawiane w odpowiednich okolicznościach.

Widzimy z powyższego zestawienia, iż w omawianym przez nas okresie liczba wyrazów, oznaczających przedmioty, z 6-ciu podniosła się do 30-tu, wzrosła więc pięciokrotnie; wyrazów, oznaczających czynności z 2-ch do 9, wreszcie liczba wyrażeń z charakterem wykrzykników z 3-ch podniosła się do 19-tu. Okres ten charakteryzuje się przewagą nabywania rzeczowników.

*Zdania* pojawiają się już zupełnie wyraźnie; początkowo występują wyrazy — zdania, potym zdania z dwuch wyrazów niepowiązanych. W zdaniach — wyrazach dziecko jednym wyrażeniem oznacza pewną treść złożoną, np. wołając *dzidzi!* chce jakgdyby powiedzieć: „niema dzieci“, „szukam dzieci“; wyraz *bybi* (buciki) z odpowiednim akcentem i ruchem, znaczyłby, przełożony na naszą mowę: „patrzcie, mam nowe buciki,“ lub w innym wypadku „proszę zdjąć

buciki; *koko* (koń) wymówione po usłyszeniu odgłosu stąpania konia, oznacza dla nas zarówno oznajmienie o zjawieniu się w pobliżu konia, jak i życzenie dziecka, aby mu go pokazano. Prócz wyrazów—zdań notujemy w mowie dziecka liczne zdania z dwuch części złożone, np. *by papa,* (ptaki jedzą) *diaj mni-mni* (daj bułki), *tiatia ma* (niema ojca) — zdanie wypowiedziane przez dziecko po wejściu do pustego pokoju ojca. Często jedno wyrażenie w formie rzeczownika, drugie, oznaczające czynność, tworzą rodzaj podmiotu i orzeczenia, np. *dzidzi mymy* (dziecko się myje); mamy też zdania rozkazujące: *niania odź!* (niania, chodź!); *aba-aba diaj bybi* (na ziemię! daj buciki) zdanie wypowiedziane, gdy dziecko chciało wstać z łóżeczka. Raz użyło ono zdania z przeczeniem *nie kaliki* (nie koraliki) chcąc zdjąć z szyi koraliki. Raz też zanotowałam rodzaj krótkiego opowiadania, złożonego z rzeczowników: *kaka — balo — baba* (Kaziu, babcia (dała) balon) (1;6).

Pod względem wymowy zrobiłam w pierwszej połowie drugiego roku następujące spostrzeżenia: do dźwięków, wymawianych w końcu roku z udziałem woli i uwagi *(a, i, u, b, k, t, p, m, n)* przybyły samogłoski: *y, o, e, ö,* spółgłoski: *j, l, d, ś, s, ć, c, z, g,* przyczym już na początku drugiego roku występują połączenia spółgłosek: *mn, ść, dz, ps.* Wyrazy są wszystkie, z wyjątkiem dwuch, jedno—i dwuzgłoskowe, podczas jednak, gdy wcześniejsze wyrazy składały się z sylab jednakowych, jak np. *mama, mymy, dzidzi,* późniejsze przedstawiają w wielu wypadkach połączenia dwuch różnych sylab, jak: pali, buzi, bulu i inne. Pojawiają się też wyrazy jednosylabowe, zakończone na spółgłoskę, jak *am, odź, diaj.*

Wyrazów trzyzgłoskowych dziecko używa dwuch: *babunia* i *kaliki* (koraliki).

Wogóle wyrazy dwuzgłoskowe dziecko powtarza dość dokładnie, z trzyzgłoskowych naśladuje dobrze tylko wyraz „babunia,“ którego też używa samodzielnie. Pod względem naśladowania wyrazów należy do typu czuciowo-ruchowego nie zaś słuchowego, gdyż powtarzając wyrazy, odtwarza dokładnie raczej pojedyncze dźwięki i zgłoski, niż liczbę zgłosek i intonację wyrazu. Np. ucząc się powtarzać „babunia,“ powtarzała zrazu *buba*, zamiast „mamusia“ wymawiała *mama*. Spotykając w świeżo przyswojonych wyrazach dźwięki i zgłoski trudne do wymówienia, dziecko częściej opuszcza je, niż zastępuje innemi, przez co wyrazy mniej się zmieniają i są łatwiejsze do zrozumienia dla osób otaczających, np. *posie* zamiast proszę, *masio*—masło, *balo*—balon.

Drugim sposobem, ułatwiającym wymówienie wyrazu, jest zachowanie jednej tylko zgłoski początkowej lub końcowej np. *kom* zamiast kompot, *dzi* zam. widzi, *ma* zam. niema, czasem z podwojeniem jej np. *kuku*—kura, *koko*—konik, lub wreszcie przeróbka wyrazu z zachowaniem tylko pewnych pojedyńczych dźwięków np. *kali* lub *kalki* — czekoladka, *pati* — trzepaczka, *dzinia*—do widzenia.

Dźwięki zbyt trudne do wymówienia *ł, r, w, cz, rz, sz* w niektórych wypadkach nie są opuszczane, lecz zastępowane przez inne; a więc *ł* przez *l* (bulu—bułka) *r* również przez *l* (golo—gorący) *w* przez *b* (batia —wata, byj—wuj, *cz, rz, sz* są zmiękczane na *ć (ci) ś, (si)* (cita—czyta, kuś—kurz, posie—proszę).

Okres IVB, obejmujący drugą połowę drugiego roku, jest okresem właściwego rozwoju mowy samodziejnej, jej wewnętrznej organizacji. W pierwszym półroczu drugiego roku mowa dziecka, choć już samodzielna, jest jeszcze mało rozwiniętą i określoną; dziecko posługuje się przeważnie rzeczownikami, określe-

nia czynności pojawiają się w małej liczbie, mowa jest nieudolna, zdania niepowiązane. Drugie półrocze drugiego roku przynosi gwałtowny postęp: mowa dziecka staje się bogatą w akcję, nowe nabytki językowe zaczerpnięte są przeważnie z dziedziny słów (liczba ich z 9 wzrasta do 95), przyswojone w tym okresie przymiotniki i przysłówki nadają mowie dziecka pewną dokładność, a pojawienie się, choć w małej liczbie przyimków i spójników, wpływa na bardziej prawidłową budowę zdania.

Słownik dziecka, zawierający w połowie drugiego roku 59 wyrazów, w końcu drugiego roku liczy ich około 316.

Dla unaocznienia stopniowego wzbogacania się słownika dziecka, podaję wykaz liczby używanych przez dziecko wyrazów, obliczanych co 3 miesiące, począwszy od końca pierwszego do końca drugiego roku wraz z podziałem używanych wyrazów na części mowy.

| Wiek dziecka w latach i miesiącach | Ogólna liczba wyrazów | Rzeczowniki | Słowa | Przymiotniki | Wykrzykniki | Przysłówki | Zaimki | Przyimki | Liczebniki | Spójniki |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1:0 | 11 | 6 | 2 | — | 3 | — | — | — | — | — |
| 1:3 | 31 | 17 | 4 | — | 10 | — | — | — | — | — |
| 1;6 | 59 | 30 | 9 | 1 | 19 | — | — | — | — | — |
| 1;9 | 195 | 97 | 49 | 10 | 14 | 14 | 4 | 3 | 4 | — |
| 2;0 | 316 | 151 | 95 | 14 | 8 | 28 | 7 | 6 | 4 | 3 |

Ogólna liczba wyrazów *w końcu* drugiego roku wzrosła w porównaniu z *połową* drugiego roku pięcio-

krotnie; również pięć razy powiększyła się liczba rzeczowników, dziesięć zaś razy liczba słów. Liczba wykrzykników z 19-tu spadła do 8, gdyż niektóre wyrazy, zaliczane poprzednio do grupy wykrzykników, są obecnie używane z większym zrozumieniem ich treści i wskutek tego przy podziale umieszczone w odpowiednich działach części mowy, niektóre zaś z nich zaginęły.

Rozporządzając tak wielką liczbą rzeczowników, dziecko umie już nazywać wszystkie osoby z otoczenia, sprzęty, zabawki, znane zwierzęta, rodzaje pożywienia, części ubrania, części własnego ciała. W drugiej połowie roku (1;7) dziecko zaczęło zamiast dawnego wyrażenia *dzidzi* używać swego imienia dla oznaczenia własnej osoby; mówi więc na siebie *Adziusia* potym *Jadziusia*, czasem *cólisia* (córusia), lub *panienka*.

Jakkolwiek właściwe tworzenie się form gramatycznych należy odnieść do 3-go roku, jednakże już w omawianym okresie pojawiają się pierwsze próby w tym kierunku. Rzeczowniki przybierają więc w różnych przypadkach odmienne końcówki np. *mamusi buciki*, *tio Adziusi patiolci* (paltocik) *niema cioci*, czasem jednak próby te wypadają niepomyślnie; np. dziecko mówi: *dzidzi siedzi u tiatiusi* (zamiast „u tatusia“) *niema bujki* (niema wujka) *Adziusia nie mówi baciśki be* (zamiast „nie mówi braciszkowi“). Wogóle w rzeczownikach rodzaju męskiego dziecko używa końcówek żeńskich, wzorując się, być może, na deklinacji często słyszanych wyrazów „mamusia, niania“; zjawisko to, wobec stwierdzonej skłonności dzieci do przystosowywania jednych form do drugich, jest zupełnie zresztą zrozumiałe. W końcu drugiego roku wyraz „tatuś“, jako częściej słyszany i używany, odmieniany jest prawidłowo; w 5-ym przypadku (wołacz) występuje kilkakrotnie forma *tiatiusiu!*

*Przymiotników* używa dziecko w końcu drugiego roku niewiele (14). Wbrew ustalonym poglądom pierwsze przymiotniki nie oznaczały podmiotowego stanu dziecka, lecz odnosiły się do przedmiotów z otoczenia, a więc *golo* (gorące jedzenie), potym *majo* (małe) *duzie* (duże), wreszcie *zieńka* (grzeczna) przymiotnik stosowany przez dziecko do siebie. Rodzaj przymiotników bywa, podobnie jak przy rzeczownikach, źle stosowany, np. dziecko mówi *zieńka konik* (grzeczna konik).

*Słowa* występują bardzo obficie (95), dziecko używa ich, stwierdzając pewien fakt, np. *mamusia cita* (czyta) wyrażając chęć spełnienia pewnej czynności lub nakazując ją innym np. *Adziusia patsi ktio tiam* (J. zobaczy kto tam) *otóż okienko!* (otwórz okienko!)

Pierwsze z zupełnym zrozumieniem używane słowa oznaczały żądanie dziecka *(diaj)!* lub jego stany i czynności: *boi* (boi się) *boli, tsima* (trzyma), następne dopiero określały czynności i stany innych: *siedzi, pisie* (pisze) *myje.*

Tryb rozkazujący używany jest często w formie 3-ej osoby l. poj. trybu oznajmującego, np. *patsi!* zamiast „patrz!“, *siedzi! dźwoni!* zamiast „siedź!“ „dzwoń!“; pomimo formy nieodpowiedniej ton głosu i ruchy nie pozostawiają wątpliwości co do treści wyrażenia. Tryb bezokoliczny zjawia się parokrotnie, czasem użyty poprawnie *idź, Kaziu, idź, abziśko kupić!* (jabłuszko kupić), (1;10), czasem błędnie: np. *Adziusia będzie śpić* (spać) *nie mogę zdejmujać* (zdjąć). Słowa trybu oznajmującego używane są zwykle w 3-ej osobie liczby pojed., odnosząc się tak do dziecka, jak do innych osób. Wyjątkowo tylko zjawia się forma 1-ej osoby *nie diam* (1;9) *jeśtiem, śpiem* (śpię) *bawijam* (bawiłam się) (1;11); raz też użyło dziecko połączenia pierwszej osoby z imieniem, mówiąc: *nie mogę Jadziusia* (1;9). Niektóre słowa używane są w czasie przeszłym i przyszłym,

przeważnie jednak niegramatycznie, według wzorów łatwiejszych widocznie do wymówienia dla dziecka a więc: *weźmaja*, *usiądziaja*, *śpądneja*, *ugliziaja* (wzięła, usiadła, spadła, ugryzła).

Pojawia się też słowo posiłkowe *eś* (jest) *byja* (była) *będzie* i forma *ma* od słowa „mieć.“

Zasługuje też na uwagę zaimek „mój, moja,“ nie posiadający wcale charakteru zaimka dzierżawczego, lecz stanowiący rodzaj pieszczotliwego wyrazu, np. *moja mamusia*, *moje dzidzi* (1;7) używany on jest przeważnie w rodzaju żeńskim, czasem nieodpowiednio: *moja tiatiuś*, *moja kulki* (kurki). W końcu drugiego roku (1;11) zaimek ten zjawia się raz w znaczeniu właściwym, lecz z dodaniem imienia dziecka: *mój Jadziusi kotiek*.

Zdania, dzięki użyciu przyimków i przysłówków, osiągnęły znacznie wyższy stopień rozwoju, niż w okresie poprzednim. Na początku omawianego okresu przeważają jeszcze zdania z dwuch wyrazów złożone, bardzo jednak szybko prócz podmiotu i orzeczenia zjawiają się dopełnienia i określenia (1;7—1;8) np.: *Adziusia adnie tioi* (J. ładnie stoi), *tiutiaj pisie Adziusia cianie* (tutaj rysuje J. (na) ścianie); *Adziusia będzie bawić pijecką* (piłeczką), *mamusia pisie dzidzi* (mamusia rysuje dziecko), *nie ma dzidzi siunki* (nie ma lalka sukni), *dio babuni idzie Adziusia*, *diaj dio ląćki Adziusi abziśko* (daj do rączki J. jabłuszko). Zjawiają się też zdania przeczące (1;10), *Jadziusia nie lubi Olesi*, *Adziusia ciale pacie* (J. wcale (nie) płacze); wyraz „wcale“ używany jest jako przeczenie, czasem razem z przeczeniem dla silniejszego podkreślenia: *Kazi dam nie ciale*, mówi dziecko, odmawiając podania zabawki osobie, zwanej Kazią.

Zupełnie nowym nabytkiem są zdania pytające (1;10); początkowo dziecko zapytuje: *cio tio eś?* wska-

zując różne przedmioty, potym przybywa przysłówek „gdzie?“ *gdzie eś tiatiuś?*, wreszcie opanowawszy tę formę, dziecko używa jej często i z widocznym upodobaniem np. *mozie tiatiuś cie kawy?* (może tatuś chce kawy?) *ci moźnia wejść na onko?* (na okno) *ci mamusia poźwoli tio ziablać, cio?*; czasem jednak dziecko napotyka trudności, chcąc wypowiedzieć swe myśli w tej nowej formie i mówi np. *mozie Adziusia cie glać?* (może J. chce grać?) chcąc właściwie zapytać „czy J. może grać?“ Prócz zdań prostych zjawiają się też zdania złożone, współrzędne, czasem połączone spójnikami np. *otóź, mamusiu, okienko, muśka poleci*; *Jadziusia ziobaci, cio Olesia lobi*; *cio tio będzie, ak' lala źlobi buf* (jak lalka zrobi „buch“); *pojóź, mamusiu, nie tsieba na kesiejku śpić* (połóż (się) mamusiu, nie trzeba na krzesełku spać). Często w szeregu zdań dziecko porównywa pewne fakty np. *piesiek ma ogoniek, ilk ma ogoniek* (piesek ma ogonek, wilk i t. d.), albo *Adziusia zieńka, konik zieńka, mamusia zieńka* (J. grzeczna i t. d.) lub też przeciwstawia sobie pewne zjawiska: *niema tiatiusia, eś cólisia, eś mamusia, eś Olesia, eś* K*azia, eś konik* (niema tatusia, jest córusia i t. d.), *mamusia zieńka, ciale budnia, mamusia ciśta* (m. grzeczna, wcale (nie) brudna, m. czysta) mówi w formie pochwały dla matki (1;9—1;11). Przykłady te wskazują, że myśl dziecka zaczyna już pracować samodzielnie i otrzymywane wrażenia wiązać w pewne grupy. Zauważyłam też w tym czasie (1;9) pewien rodzaj rozumowania; gdy powiedziano „nie kładź się na ziemi, bo brudno,“ dziecko odrzekło: *ciśto,* K*azia ziamata..*

Opowiadania pewnych zdarzeń pojawiają się często, początkowo jako szereg rzeczowników, nabierając jednak później charakteru akcji, np. *oninka pali, dzidzi ffu, niema nić* (1;10), (choinka (się) pali, dziecko dmucha, niema nic); albo: *idziś, lalu, pali oninka, ciocia,*

*pani, mecko* (widzisz, lalko, paliła (się) choinka, (była) ciocia, pani, (piłam) mleczko); wreszcie w końcu drugiego roku (1;11) mamy dość wykończone opowiadanie: *ojśko byjo na ulici, obudzijo Jadziusie, Jadziusia idziaja, bzidkie ojśko, Jadziusia źlękja* (wojsko było na ulicy, obudziło J., J. widziała, brzydkie wojsko, J. zlękła (się), albo też: *Jadziusia biegaja, biegaja, udezija o diwanik, ma kukusiu buźkę* (J. biegała, uderzyła (się) o dywanik, ma skaleczoną buzię).

Pod względem wymowy widzimy w końcu drugiego roku znaczne postępy. Wyrazów trzyzgłoskowych dziecko używa już dużo, powtarza też i używa samodzielnie czterozgłoskowych: np. *kapuisik* (kapelusik), *pomaańćka* (pomarańczka).

Z dźwięków dotąd nie wymawianych przybyły: *ą, ę, f, h, w*, to ostatnie tylko w paru łatwiejszych wyrazach np. *bawi, wodia*, w trudniejszych zaś, zwłaszcza przy zbiegu spółgłosek *w* przeważnie bywa opuszczane np. *siatejko* (światełko), *dzioneciek* (dzwoneczek), *ojśko* (wojsko); dźwięk *r* zastępowany bywa przez *l*— *klówka, londelek* (krówka, rondelek), rzadziej opuszczany; *ł* stale zastępowane jest przez *j*, tak na początku, jak w środku wyrazów *jadny* (ładny), *siowaja* (schowała), *kościojek* (kościołek), wyjątkowo zaś tylko opuszczane, gdzie to zastąpienie nie jest możliwe np. *sionećko* (słoneczko), dźwięk *ch* na początku wyrazów bywa opuszczany *opcik* (chłopczyk), *uśtećka* (chusteczka) *leba* (chleba), w środku zastępowany przez *f*, *mufa* (dmucha); *cz, rz, sz* zmiękczane są na *ć, ź, ś*, *siatećka* (siateczka), *otóź* (otwórz), *muśka* (muszka). W wyrazach zbyt trudnych do wymówienia występują opuszczenia całych zgłosek np. *ziećko* (łóżeczko), *letka* (roletka), *alka* (woalka), *pcika* (biszkopcika), lub też upodobnienia dźwięków poprzedzających do następnych, np. *Źiózio*

Józio) *tiatiejko* (światełko) (później siatejko), *oninka*) (choinka).

Zauważyłam też niejednokrotnie przestawianie dźwięków dla łatwiejszego ich wymówienia np. *onko* (okno), *Aleńcia* (Anielcia), oraz bardzo częste przenoszenie zmiękczeń z jednej zgłoski do drugiej np. *beliźnia* (bielizna), *pesiek* (piesek), *bednia* (biedna). Szczególną kombinację przestawienia zgłosek, oraz zastąpienia jednego dźwięku przez drugi, stanowi wyraz *kulejek* (kurjerek), oraz *mysieje* (śmieje się) a także wyraz *bubuk* (ołówek), który ilustruje zasadę zastępowania jednych dźwięków przez drugie oraz upodobniania ich.

Dla unaocznienia zmian, jakie zachodzą w wymawianiu wyrazów i doskonalenia się wymowy, przytaczam charakterystyczny przykład wyrazu *byj* (wuj), który, powstawszy na początku drugiego roku, osiągnął stopniowo prawidłową wymowę dopiero w 5-ym roku. Przechodził on zmiany następujące: *byj*, *buj*, *bujek*, *bujasiek*, *wujasiek*, *wujaszek*.

*(D. n.)*.

# Metody nauczania języków żywych.

W ostatnich czasach została wznowiona przez Sigwalt'a kwestja metody w nauczaniu języków żywych. Wydał on niedawno streszczenie wszystkich swych prac, mających na celu wykazanie przewagi dobrej metody pośredniej (tłumaczeniowej) nad metotą bezpośrednią [1]).

Raz jeszcze żąda on dla nauczycieli swobody w nauczaniu. Zdaniem bowiem Sigwalt'a argumenty, przytoczone przez niego trzy lata temu, posiadają bezwzględną wartość, ponieważ metoda bezpośrednia w nauczaniu języków zawiodła największych nawet optymistów. W przedmowie przytacza on głosy swych kolegów w powyższej kwestji. Potel np. oświadcza, iż uczniowie, przyzwyczajeni od lat trzech do rozmowy w języku niemieckim, mogą wypowiadać bardzo tylko proste myśli, i że często sprawia im trudność zrozumienie zdania niemieckiego rozciągłości trzech wierszy, nie rozumieją bowiem najprostszych zasad języka i związku, istniejącego pomiędzy rozmaitemi zdania-

---

[1]) Sigwalt. De l'enseignement des langues vivantes. Idées d'un vieux professeur dediées aux jennes. Paryż 1906.

mi [1]). Z drugiej strony zdawaćby się mogło, że nie powinniśmy się już posługiwać w nauczaniu tłumaczeniami i wykładający wielokrotnie porozumiewali się pod tym względem. Lecz Sigwalt w tym mianowicie wahaniu widzi wyznanie własnej niemocy. Metoda bezpośrednia została według niego potępioną przez samych jej wyznawców.

W sprawozdaniu Potel'a czytamy, iż profesorowie łaciny i greckiego czynią uczniom swym ściśle takie same zarzuty, mianowicie, że nie rozumieją oni szczegółów i budowy zdania cokolwiek bardziej złożonego. Nie jest to jednak wina metody bezpośredniej. I Potel niezupełnie się jej wyrzeka, stara się tylko jeszcze rozwinąć studja gramatyczne.

Nie jest to dla Sigwalt'a tajemnicą, że programy przewidują posługiwanie się tłumaczeniami jako środkiem pomocniczym przy stosowaniu naturalnej metody, profesorowie zaś, starać się winni o właściwe zastosowanie tego środka. Argumenty, zawarte w przedmowie, nie posiadają jednak dla zwolenników metody bezpośredniej wartości rozstrzygającej. Jeżeli nawet szukają oni nowych dróg, by udoskonalić nauczanie, to jednak nie potępiają i nie odrzucają metody bezpośredniej, jak to czyni Sigwalt. Skądże pochodzi ta różnica zapatrywań na powyższą kwestję? Przedewszystkim z różnego pojmowania wykładu języków nowożytnych w szkołach, następnie z fałszywego poglądu na metodę bezpośrednią na mocy niekompletnych jej rezultatów, a nadewszystko na mocy teorji, nic wspólnego nie mających z idejami reformatorów metody i co za tym idzie, nie dających jasnego wyobrażenia o istotnym nauczaniu.

---

[1]) Potel. Bulletin de la Société des professeurs des langues vivantes (luty 1906).

Dowodzenie Sigwalt'a sprowadzić można do dwuch punktów zasadniczych: celu i metody. Potępia on w zasadzie wprowadzenie do początkowego nauczania języka, używanego w mowie potocznej. Jest to najzupełnicj zbyteczne, dziecko bowiem, według Sigwalt'a, nie może wskutek braku czasu i środków materjalnych uczyć się w szkole języka obcego w taki sam sposób, w jaki nauczyło się języka ojczystego. Musi przeto uczyć się z książki. Nauka języka, używanego w mowie potocznej, niepotrzebna jest dla cudzoziemca, twierdzi Sigwalt dalej, jeszcze dlatego, że na jednego cudzoziemca, dla którego niezbędną jest umiejętność mówienia pewnym językiem obcym, znajdzie się tysiące, dla których wystarczy możność czytania w tym języku. Uczniowie nasi, mówi Sigwalt, znajdują po ukończeniu studjów tysiące sposobności czytania na sto pisania i jedną rozmawiania językiem obcym. I dlatego uczyć ich należy przedewszystkim czytania, następnie pisania, a w końcu, jeżeli to możliwe i o ile możliwe, rozmowy. Stanowi ona zakończenie i dopełnienie studjów. Łatwość słowa zdobyć można wówczas dopiero, gdy przebywa się czas pewien za granicą lub śród cudzoziemców, mówiących danym językiem.

Umiejętność zaś czytania i pisania, dowodzi Sigwalt dalej, jest przygotowaniem do mówienia, gdy pierwsze i drugie jednocześnie niezawsze jest możliwe.

Programy szkolne zalecają odwrotny sposób postępowania i umieszczają na pierwszym planie praktyczną naukę języka, używanego w mowie potocznej. Czy znaczy to, że autorowie ich nie zdawali sobie sprawy z warunków szkolnych, wymagając rzeczy niemożliwych? Bynajmniej, w szkole bowiem nie ma się

do czynienia z małemi dziećmi, których pojęcia kształtują się jednocześnie z mową. Jeżeli nawet czas, przeznaczony na naukę w szkole, krótki jest w porównaniu z czasem, jakim rozporządza wychowawczyni lub matka, ta jednak pięć godzin tygodniowo umożliwia prowadzenie pewnych systematycznych studjów.

Szkoła nic nie ma wspólnego z rzeczywistością życia codziennego, lecz posiada swoje odrębne życie, dosyć rozległe i urozmaicone, (jeżeli nie ogranicza się do ślęczenia nad książką) skierowujące uwagę ucznia na pewną (znaczną) ilość wyrazów i pozwalające nauczycielowi nawiązywać do nich wszystkie prawidła gramatyczne, które stanowią podstawę języka, używanego w mowie lub piśmie. W szkole staramy się uporządkować powikłanie i przypadkowość nauczania macierzyńskiego, by tym pewniej i szybciej iść naprzód. Lecz zarówno jak nauczanie macierzyńskie i my opieramy się na rzeczywistości, i to stanowi naszą siłę, w myśli bowiem dziecka głębiej i trwalej odtwarzają się fakty konkretne, aniżeli formuły książkowe. Nie zapominajmy przytym o konieczności książki w szkole. Musimy się nią posługiwać *„gdyż dźwięki ulatują, a książka pozostaje.“* Nie stanowi ona jednak środka zdobycia języka, używanego w mowie potocznej; ułatwia jedynie kontrolę, zapamiętanie przyswojonych wiadomości. Całą więc niesłuszność dowodzenia Sigwalt'a łatwo stwierdzić można praktycznie.

Gdy, przytaczając motywy, dla których należy przedewszystkim uczyć dzieci czytania tekstu, powołuje się na korzyści większości, to zachodzi wątpliwość, czy ma jasne wyobrażenie o przedmiocie swej dyskusji. Sigwalt uwzględnia widocznie takich tylko

ludzi, którzy przez całe swe życie nie będą wydalali się poza granice kraju ojczystego. Należałoby jednak uwzględnic i tych, którzy pragną otrzymać wykształcenie wyższe. „Nie można twierdzić napewno, mówi dalej Sigwalt, czy takich cudzoziemców, którym potrzebna jest umiejętność czytania książek w języku obcym, a niekiedy pisania nim, lecz którzy nie mają sposobności rozmawiania, spotyka się rzadko lub często, nie można tymbardziej twierdzić, dlaczego nie mówią językiem obcym.“ Gdy człowiek skarży się, że nie zna pewnego języka, to znaczy, że nie umie sam nim mówić i nie rozumie tych, co nim mówią. Uczony, literat, przemysłowiec, handlowiec nie uda się w podróż do obcych krajów, jeżeli czuje, że nie będzie zrozumiany i że sam nie zrozumie miejscowych mieszkańców. Gdyby posiadał jako tako sztukę mówienia, z pewnością nabrałby chęci do podróżowania, zdobywając tym sposobem coraz więcej kultury, powiększając swoje bogactwo i bogactwo materjalne i umysłowe kraju ojczystego, zwłaszcza, że znaczna ilość cudzoziemców mogłaby również przyjeżdżać do jego kraju. Powinni zatym wychowawcy myśleć o takich wychowańcach, których inteligiencja i żywotność stanowią siłę przyszłości; będą oni bardziej wykształceni, bardziej ufni w swe siły i przedsiębiorczy, lepiej uzbrojeni do walki życiowej, gdy posiądą umiejętność nietylko czytania i pisania, lecz nawet rozmawiania językami obcemi. W tym miejscu liczyć się jednak należy ze słuszną do pewnego stopnia uwagą Sigwalt'a, iż uwzględnić trzeba warunki nauczania w szkole. Nauka szkolna nie daje istotnie takich rezultatów, jakie osiąga się z pobytu zagranicą. O ileż łatwiejszemi staną się dopełniające studja zagranicą, w razie, gdy do nich dojdzie, dla młodzieży, posiadającej po ukończeniu szkoły praktyczną znajomość

języka. Gdy zaś znajomość ta ograniczy się do czytania i pisania, będzie to niewątpliwie pewnym przygotowaniem do praktycznej nauki, przy której jednak uczniowie spotkają się z tak wielkiemi niekiedy trudnościami, że zabraknie im często czasu i odwagi do ich pokonania. Gdy z braku praktyki i przyzwyczajenia natężać zaczną umysł przy wypowiadaniu najprostszego zdania nad wyszukaniem odpowiednich wyrazów, nad wymową, akcentem, budową zdań, poprawnością pod względem gramatycznym; to na pewno wielu z nich straci chęć do rozmowy w nieznanym języku. Są to bowiem dwie rzeczy różne—trafnie wybrać pewne wyrażenie z gotowego tekstu, a mieć je przygotowane w myśli, gdy zajdzie potrzeba wypowiedzenia w mowie potocznej. Śmiało twierdzić można, że do osiągnięcia łatwości słowa pracować trzeba dwa lub trzy razy więcej, niż do osiągnięcia znajomości języka, używanego w piśmie. Łatwo więc zrozumieć przewagę ucznia, którego pamięć słuchowa należycie była kształconą. Sigwalt dowodzi w końcu, że umiejętność mówienia pewnym językiem obcym utrudnia czytanie nim i pisanie. Twierdzenie powyższe słuszne jest tylko w stosunku do małych dzieci, do analfnbetów, do uczniów, studjujących pewien język jedynie za pośrednictwem metody ustnej, w rodzaju np. metody Berlitz'a lub przy pomocy niedbałej i nieinteligientnej nauczycielki. Nie można go natomiast żadną miarą zastosować do uczniów szkół średnich lub nauczania na stopniu uniwersyteckim. A teraz poświęćmy słów kilka metodzie.

Sigwalt uważa swoją metodę pośrednią, indukcyjną za jedyny racjonalny środek wzorowego objaśniania, a zarazem teoretycznego i praktycznego studjowania gramatyki. Posługując się tłumaczeniem, używa cudzoziemiec, zdaniem Sigwalt'a, najprostszego,

najłatwiejszego, najszybszego i najpewniejszego sposobu porozumiewania się.

Porównywanie zaś dwuch jszyków i dwuch gramatyk wywiera wpływ dodatni zarówno na rozumowanie, jakoteż i na pamięć uczniów i dopomaga im do zdobycia trwałej i uporządkowanej wiedzy. Nie zaniedbuje on zresztą pewnych sposobów i ćwiczeń metody bezpośredniej, ażeby ułatwić wychowańcom rozmowę w języku obcym, uważa jednak środek powyższy za dodatek do ogółnej metody nauczania. Nie można, nie powinno się, utrzymuje Sigwalt, wyrzekać języka ojczystego przy studjach nad językiem obcym. Jeżeli traktuje się naukę poważnie, należy posługiwać się swobodnie językiem *ojczystym*, a odniesie się korzyści nawet w stosunku do języka obcego, ponieważ pierwszy wpływa na ułatwienie i wyjaśnienie ostatniego. I Sigwalt przytacza luźne przykłady w celu wykazania bezsilności i bezskuteczności metody, pragnącej nauczyć pewnego języka wyłącznie za pośrednictwem tegoż języka. Krytykuje on przytym bez żadnych zastrzeżeń zasady, zastosowanie i rezultaty metody bezpośredniej.

Potępia przedewszystkim zasadę metody słownej (ustnej) stosowanej w początkowym nauczaniu. Niepodobna, mówi on, zmusić dwunastoletnie dziecko do rozumowania w celu zrozumienia wszystkieh właściwości pewnego języka. Nie zainteresuje się ono bowiem, lecz przeciwnie znudzi takim wtłaczaniem do głowy rozmaitych form językowych. A rachuby na to, że dopomoże w danym wypadku doświadczenie, zdobyte przez dzieci, są najoczywistszym złudzeniem, gdyż będą one zawsze robiły w myśli tłumaczenie w celu nawiązania wyrazu nieznanego, do pewnego znanego przedmiotu, pewnej znanej właściwości lub czynności; czyż nie lepiej zatym posługiwać się w tym

razie zupełnie otwarcie tłumaczeniem ustnym lub piśmiennym? Odpowiedzieć możemy śmiało panu Sigwalt'owi, iż nauczyciel nie wywiera przemocy na rozwiniętą już inteligiencję ucznia. Korzysta on tylko z jego zdolności bezpośredniego nawiązywania wyrazów do przedmiotów, czynności i właściwości. Liczy na zdolność ucznia do rozumowania, do uchwycenia w jednej chwili związku pomiędzy pokrewnymi przedmiotami i idejami. A że na początku nauki znajdować się będą najprostsze pojęcia, wyrażać je zatym trzeba za pośrednictwem najprostszych form językowych. Ta okoliczność, iż nauczyciel bardzo wolno posuwa się naprzód w początkowym nauczaniu, najwymowniejszym jest świadectwem, że chce on przyzwyczaić dzieci do nieznanego im języka obcego. Fakty zresztą przemawiają na korzyść metody bezpośredniej. Choć uczniowie, studjujący według niej pewien język, mają do zwalczenia poważne trudności, to jednak trudności te są bez porównania mniejsze, niż przy nauce według metody tłumaczeniowej. Wkrótce też dochodzą do takiej wprawy, że mogą wypowiadać poprawnie krótkie zdania w języku obcym. Zresztą nie wyglądają wcale na ofiary przemocy, przeciwnie uczą się chętnie i z zapałem.

Nawet uczniów 14—15-letnich, zaczynających naukę języka obcego, zajmują i bawią ćwiczenia, połączone z mimiką, obrazki, których treścią jest klasa, ubranie, pożywienie, pory roku, rzemiosła i inne równie banalne przedmioty. Dla uczniów bowiem, ustawicznie karmionych abstrakcją, nic nie jest bardziej ponętne nad rzeczywistość.

Co do tłumaczenia w myśli, towarzyszącego według Sigwalt'a wszystkim wyrazom wypowiadanym, lub usłyszanym, doświadczenie wykazało istotnie, iż praktykuje się ono instynktownie u wszystkich pra-

wie dzieci, lecz obowiązkiem nauczyciela jest zwalczać tę skłonność i nie dopuścić, aby stała się przyzwyczajeniem.

Bezpośrednio nastąpią nowe i trwałe asocjacje, tym trwalsze, im więcej dziecko nauczy się zdań, gdzie wyrazy, forma przyswojona, posiadają pierwszorzędną wartość. Nie podlega to bowiem dyskusji, iż uczeń, dobrowolnie odpowiadający na pytanie lub formułę, nie ma czasu na tłumaczenie w myśli. I chociażby łatwość ta w wysławianiu się i w rozumieniu obcego tekstu bardzo była ograniczona, to jednak świadczyć ona będzie o zdobyciu jednej z najtrudniejszych placówek. I tym więc razem metoda nie zawiodła.

*(D. n.)*

*Eugenja Żypowska.*

## Sprawy szkolne.

Rady pedagogiczne.—Nasza szkoła ludowa.

Kwestja rad pedagogicznych to kwestja stanowiska naszego nauczycielstwa w szkole polskiej — to, śmiało rzec można, kwestja jakości i postępu pedagogicznego tej szkoły. W okresie burzy i walki sprawa ta była jedną z pierwszych, wytaczanych przez nasze nauczycielstwo. Żądanie ustanowienia w naszych szkołach prawidłowo funkcjonujących rad pedagogicznych było postulatem uzdrowotnienia stosunków w szkolnictwie prywatnym, formą protestu nauczycielstwa przeciwko wyzyskowi pracy nauczycielskiej i poniżającemu zawód nauczycielski położeniu nauczyciela w szkole, jako pospolitego najmity.

Dzisiąj czas burzy i walki przeminął, hałas wiecowy rozpłynął się w przestworzu, szkolnictwo polskie prywatne rozpleniło się i rozrosło, a choć grunt, na którym ono stoi, niepewny jest i zawodny, to jednak czas zreasumować, czy i w jakiej mierze posunęła się w szkolnictwie polskim sprawa rad pedagogicznych, którą tak usilnie nauczycielstwo propagowało.

Nim to jednak zrobimy, uzasadnić należy pogląd, wypowiedziany wyżej, na znaczenie rad pedagogicznych. Przedewszystkim trzeba przypomnieć, że rady

pedagogiczne są oficjalnym składnikiem organizacji szkół średnich rządowych. Jakkolwiek biurokratyczno-hierarchiczny charakter zakładów rządowych w znacznym stopniu ogranicza de jure kompetencję i zakres czynności rad pedagogicznych, a de facto czyni to jeszcze bardziej; to przecie rady pedagogiczne, decydując w sprawach wychowania i nauczania zbiorowo, i tam są czynnikiem niewątpliwie dodatnim.

O ileż bardziej dodatnim czynnikiem mogłyby się stać w zakładach naukowych, które nie posiadają wysoko położonego w hierarchji urzędniczej kierownika, które nie są rządzone wyłącznie na podstawie cyrkularzy i rozporządzeń rozmaitych wyższych instytucji organizacji oświatowej. Są one tutaj stokroć potrzebniejsze, jako zastępujące owe cyrkularze, rozporządzenia i widzimisię przełożonej władzy przez postanowienie żywe, przemyślane, rozważone i każdorazowo do bieżących warunków przez ogół zainteresowanych szkołą nauczycieli przystosowane.

Szkołę, jako taką, pojmować można trojako: 1) jako instytucję ustanowioną, określoną, zorganizowaną, przez szkolną zwierzchność krajową i przez nią skrępowaną szeregiem przepisów, zawierających cel, zadania i tryb postępowania wychowawczego i naukowego; w tym razie kierownik szkoły jest osobą dominującą i odpowiedzialną za szkołę i jej zgodność z przepisanym funkcjonowaniem, oraz obowiązaną do zdawania sprawy z każdego szczegółu; 2) jako szkołę, w której wszystkim poza ogólnikową i rozciągłą ustawą jest kierownik lub właściciel szkoły. Ten typ posiadały wprawdzie silnie nawiedzane przez inspekcję, zawsze jednak krzywo przez nią widziane, polskie szkoły prywatne przed strajkiem szkolnym. „Szkoła to ja“, mogła powiedzieć każda przełożona i każdy przełożony w owym czasie. Przeciwko temu właśnie „szkoła to-

ja“ została skierowaną walka o prawa rad pedagogicznych, których szkoły te urzędownie nie posiadały, gdyż dla władz odpowiedzialną w nich musiała być, zgodnie z wymaganiami kodeksu, jedna osoba. Odwrotnie i równolegle do walki o rady pedagogiczne odbywały się ze strony władz szkolnych wysiłki, skierowane ku wprowadzeniu do naszych pensji oraz szkół prywatnych z prawami urzędniczych dyrektorów i inspektorów rosjan, aby tym sposobem ustanowić w nich odpowiedzialnego za szkołę i rządzącego w niej urzędnika, płatnego z kieszeni założycieli.

3) Trzecim typem jest szkoła, w której kierownik lub właściciel jest władzą wykonawczą przedewszystkim, władzą zaś kierowniczą jest ogół stanowiących szkołę nauczycieli. Kierownik szkoły jest odpowiedzialnym wobec rady pedagogicznej za wykonanie jej uchwał, sam żadnych postanowień na własną rękę przedsiębrać nie może i jest nadto odpowiedzialnym wobec władz za zgodne z ustawą i ogólnemi przepisami funkcjonowanie szkoły. Jest to typ szkoły samodzielnej, wolnej, autonomicznej, szkoły żywej i stawiącej sobie zadania an und für sich. O taki właśnie typ szkoły półświadomie, zdaje się, podjętą była walka w okresie burzy; w takiej tylko szkole postępowe nauczycielstwo polskie spodziewało się czuć należycie i spełniać jak należy obowiązki swego wielkiego zawodu.

Jakiż rezultat tej całej ruchawki? Przyznać tu musimy otwarcie, że rezultat przybrał cechy czysto formalne. Rady pedagogiczne istnieją w wielu naszych szkołach męskich, a nawet w niektórych żeńskich. Ale czy to są owe rady kierownicze, rządzące, twórcze, pełne namysłu i woli postawienia jaknajlepiej sprawy nauczania i wychowania? Nie! wszędzie prawie są to zgromadzenia formalne, suche, kancela-

ryjne, sprowadzone do załatwiania czynności bieżących niezbędnych. Grona nauczycielskie przychodzą na te rady znużone i znudzone, niebardzo wiedząc, o co chodzi, lub mało się tym interesując. Przełożeni i dyrektorowie monologują na posiedzeniach przez x godzin różne rzeczy, lub każą monologować paru podwładnym rozmaite sprawozdania. Ogół nudzi się i ziewa. W wielu wypadkach szkoła napotyka poważne trudności w zwołaniu swej rady pedagogicznej, ponieważ ciało pedagogiczne gwoli załatwianiu czczej formalności poprostu nie chce przychodzić. Przełożeni uciekają się do wymówek i sztuczek, byle zebrać swą radę. W rezultacie szkoły polskie prywatne coraz bardziej zbliżają się obecnie do 2-go typu szkół, w których wszystkim jest dyrektor, czasami jeszcze paru ludzi, ogół zaś nauczycieli są to fonografy do wygłaszania lekcji i pytania uczniów oraz maszyny do stawiania stopni. Położenie nauczycieli w takich szkołach jest wielce oryginalne. Nauczyciele mają sobie jakby za honor nie mieć w szkole nic do roboty, prócz odbycia lekcji. Z drugiej strony szkoła traktuje takich nauczycieli conajwyżej jako pewną markę: ci, co marki nie posiadają, to zwyczajni najemnicy dzienni. Dziś ten, jutro ów. Oto smutny obraz szkolnictwa i jego nauczycielstwa.

A teraz spytajmy, jakie są tego przyczyny? Dlaczego rady pedagogiczne są fikcją, dlaczego szkoły na wzór rosyjskich płyną pod wyłącznym znakiem dyrektorów, dlaczego nauczyciel nigdy nie jest pewny jutra, a byle przedsiębiorca szkolny, budować może swój zakład na zgoła dowolnym normowaniu płacy nauczycielskiej, a co gorsza, na zasadzie płacenia lub niepłacenia nauczycielom?

Przyczyny są liczne i różnorodne. Jedne są od nas niezależne i mogą ustąpić dopiero z prawno-społeczną ewolucją naszego ustroju szkolnego. Inne pierw-

szorzędnej wagi kryją się w charakterze naszego nauczycielstwa i traktowaniu przezeń swego zawodu. Najważniejszą przyczyną pierwszego rodzaju jest to, że rady pedagogiczne w naszych szkołach nie są ustanowione prawnie, nie mają ani charakteru urzędowego, ani określonych kompetencji. Istnienie rad pedagogicznych jest wynikiem dobrej woli kierowników i właścicieli szkół, którzy rozumieją, że jednak istnienie i podtrzymywanie zespołu nauczycielskiego stanowi o powadze szkoły, a zasłanianie się opinją rady pedagogicznej jest często rzeczą arcy dogodną, zwłaszcza że w razach poszczególnych nie wyklucza to decyzji bez udziału rady pedagogicznej lub nawet wbrew jej opinji.

Nauczyciele, składający taką „prawno-doradczą“ radę pedagogiczną, wyczuwają oczywiście dwuznaczny charakter jej roli, a niekrępowani urzędowym charakterem rady, nie widząc jej niezbędności i praw w szkole, niezbyt się kwapią do odgrywania roli wody na młyn przełożonych. Aby rady pedagogiczne istniały i funkcjonowały prawidłowo, niezbędną jest dla nich podstawa prawna wraz ze ścisłym określeniem ich stanowiska w organizmie szkolnym. Im silniejszą będzie ta podstawa, im bardziej decydującym stanowisko, tym, zdaniem naszym, wyżej stanie szkoła polska pod względem pedagogicznym i społecznym. Wtedy też dopiero uzyska sobie przynależne stanowisko i prawa zawód nauczycielski, dziś prawnie zgoła nieokreślony.

Istnieje jednak taki porządek na świecie, że rzecz, która ma posiąść sankcję prawną i przez to stać się trwałym składnikiem życia, musi przedtym już istnieć, musi dowieść swej wartości i znaczenia w dziedzinie tego życia. Nasze rady pedagogiczne wtedy mogą liczyć na zdobycie stanowiska prawnego, gdy funkcjo-

nowanie ich stanie się niezbędną częścią składową życia szkoły, gdy okaże się wyższość tych szkół, w których rady te będą posiadały najszerszą kompetencję przy funkcjonowaniu prawidłowym.

Sama ideja rad pedagogicznych dziś już nie potrzebuje obrony. Jako zasada, wcieliła się ona organicznie w ustrój normalnej szkoły. Dziś chodzi o zakres tej zasady, o jej kompetencję i rolę. Tylko doświadczenie i praktyka, tylko należyte funkcjonowanie rad może im utorować pełniejsze prawa obywatelstwa w szkolnictwie. Lecz tu właśnie spotykamy braki drugiej kategorji.

Nauczyciel polski jest przeważnie fachowcem doraźnym i przygodnym: nauczanie, ten fach dla każdego inteligienta dostępny, staje się niejednemu deską ratunku śród materjalnego rozbicia w oczekiwaniu wylądowania w porcie stałego zawodu. Dlatego nauczyciel polski rzadko wiąże się na stałe ze szkołą, rzadko upatruje w nauczycielstwie ostateczny cel i zadanie swego życia. Jest on przeważnie wykładowcą po różnych szkołach, które często krytykuje, którym wymyśla, ale do których społeczno-pedagogicznego charakteru w niczym się nie przykłada.

Z tego powodu nauczycielstwo polskie obok wysokich kwalifikacji uczoności i wymowy pedagogicznej nacechowane jest pospolicie nader nizkim poziomem społeczno-idejowym. W tym nizkim poziomie społeczno-idejowym kryje się tajemnica obniżenia się w społeczeństwie stanowiska nauczycieli.

Nauczyciel polski na pierwszym planie swej działalności stawi zarobek — jaknajwiększy zarobek. Upoważnia go do tego panujący powszechnie wyzysk, a szlachecko-proletarjacki charakter społeczeństwa, powodując niewspółmierność potrzeb i wydajności pracy, pogoń za zarobkiem jaknajwiększym ustanawia

jako zasadę. Gwoli tej zasadzie nauczyciel polski dba tylko o to, by mu co z zarobku nie uciekło. Nie o szkołę mu chodzi, ani o pedagogję, tylko o lekcje, o jaknajwięcej lekcji. Specjalizuje się on jako wykładowca i popularyzator, pozyskując rozgłos i miłość słuchaczy. Kształcenie młodych umysłów uważa za swój cel i ideał i do tego stopnia zacieka się w tak indywidualistycznym traktowaniu rzeczy, iż zgoła ignoruje praktycznie potęgę społecznego pierwiastku w wychowaniu i wykształceniu—tego pierwiastku, którym jest szkoła, jej duch, jej pedagogja i jej dążenia.

Pod egidą właściciela swego lub kierownika szkoła kształtuje się często dokoła nauczycieli obco jakoś i upiornie, a swym bezwładem społeczno-etycznym w niwecz obraca indywidualne wysiłki nauczyciela, lecz on tego nie spostrzega, chodząc na swoje lekcje, przestając ze swemi uczniami i ignorując wszystko, co się za jego plecami dzieje lub tylko wzruszając ramionami.

Wobec takiego charakteru naszego nauczycielstwa, nic dziwnego, że nasze rady pedagogiczne są zaledwie prawno-doradczemi ciałami gwoli interesom przełożonych, że nauczyciele, niezainteresowani szkołą i z nią organicznie i bytem własnym niezwiązani, nie wyczuwają ani swej roli, ani swych obowiązków na posiedzeniach rad pedagogicznych. Kierownicy szkół ujmują całkowicie i niepodzielnie ster rządów i kierują radami swemi może bardziej skutecznie, niż ogółem swoich wychowańców. W rezultacie nauczycielstwo polskie stoi jako grupa luźnych jednostek, nie powiązanych ani żadną pracą wspólną, ani wspólną ideją, przenikniętych trądem konkurencyjnego ubiegania się o lekcje obok szczytnych objawów koleżeństwa. Jest też ono masą najbardziej wyzyskiwaną, zasklepioną w tchórzliwym egoizmie osobistym, bier-

ną i nieruchawą. I tu jest druga przyczyna podrzędnej roli nauczycielstwa w szkolnictwie, obok wyżej przedstawionej.

Obecnie nauczycielstwo polskie posiada niezmiernie malo zdolności twórczych, a nadewszystko organizacyjnych. Świadczy o tym choćby stan naszych stowarzyszeń nauczycielskich, liczących niewielką liczbę członków w stosunku do ogółu nauczycielstwa, i liche ich funkcjonowanie. Ta bierność i nieruchawość tłumaczoną bywa ogromnym przepracowaniem, któremu ulega nasze nauczycielstwo, niepewnością bytu i ciężkim stanem materjalnym szerokich rzesz nauczycielskich.

Ale wszak wyzysk, bieda, przeciążenie pracą, to są właśnie pierwszorzędne bodźce zrzeszania się, organizowania i chodzenia wspólnemi siłami około swych interesów. Rady pedagogiczne, ich ustalenie, określenie ich funkcji, podniesienie kompetencji, przeciwstawienie pospolitemu widzimisię przełożonych i właścicieli — oto jedyna droga, wiodąca do podniesienia autorytetu i stanowiska nauczycielstwa w szkolnictwie i społeczeństwie. Droga ta jest tymbardziej wskazaną i tymbardziej konieczną, że od wstąpienia na nią naszego naucielstwa zależy nietylko poprawienie jego bytu, ale i postęp naszego szkolnictwa i jego prawidłowe podążanie ku organizacji ogólno-krajowej. Albowiem wcześniej lub później szkolnictwo nasze musi wyjść ze stanu rozproszenia i wolnej konkurencji. Może się to dokonać albo za sprawą prawodawstwa z góry, albo w drodze swobodnego zjednoczenia się właścicieli szkół w jedną spójną organizację. Przy wyprzedzaniu form prawnych przez formy życia to ostatnie może nastąpić prędzej i łatwiej. Powstanie ogólno-krajowego syndykatu szkolnego, zbawcze dla naszego szkolnictwa, może jednak bardzo ciężko zaważyć zarówno na

szali bytu materjalnego, jak idejowej jakości naszego nauczycielstwa, jeżeli to ostatnie nie wesprze się również na organizacji silnej i spójnej, znajdującej ostateczny swój wyraz w radach pedagogicznych i ich roli w szkołach naszych.

---

Otrzymaliśmy szereg listów od kolegów nauczycieli elementarnych. Listy te dosadnie i malowniczo przedstawiają nam spółczesną szkołę wiejską elementarną w całym jej znoju i trudzie, w całym ubóstwie i niemocy.—Oto te listy:

I.

Od pół roku jestem nauczycielem szkoły gminnej w X. Do połowy listopada zapisało się do szkoły 137 uczniów. Do klasy da się wtłoczyć 75, choć pojemność powietrzna klasy pozwala zaledwie na 50-ciu. Podzieliłem dzieci na 2 zmiany: przedpołudniową—oddział drugi i trzeci, oraz popołudniową—oddział pierwszy i trzeci. Na każdy komplet wypadło około 70-ciu uczniów. Z powodu złej drogi, a może z innych powodów obecnie (luty b. r.) liczba uczniów spadła na 96-ciu. Połączyłem obie zmiany i mam obecnie szkołę normalną — zgodnie z przepisami—o trzech oddziałach. Na tę liczbę uczniów braknie miejsc w ławkach dla 20-tu, którzy muszą stać pod ścianami, a siadają tylko do pisania.

Program szkoły początkowej, obliczonej na kurs trzyletni, bez trudu przejść można w szkółce, w której praca trwa 5 — 6 miesięcy w roku. Program ten komplikują tylko nadmierne wymagania z języka państwowego. Przedstawia się on jak następuje:

Z religji r. 1-y modlitwy z objaśnieniami; r. 2-gi katechizm; r. 3-ci historja ś-ta.

Z polskiego w 1-ym roku rozmówki, (?) w drugim czytanie i pisanie, w 3-cim wiadomości z gramatyki praktycznej, opowiadania i opisy samodzielne.

Z jęz. rosyjskiego: toż samo, co z polskiego.

Z arytmetyki w r. 1-ym liczby od 1 do 20-tu i działania z niemi; w r. 2-im liczby od 1—100; w 3-im roku cztery działania i liczby wielorakie.

Nadto wymagane są krótkie wiadomości z historji i gieografji kraju i państwa, zaczerpnięte z odczytywania i objaśniania ustępów z książki do czytania.

Najważniejszą sprawą przy nauczaniu w szkole wiejskiej jest nie program, nie porządek i spokój w czasie lekcji—za niesubordynację grozi kara: stanie pod ścianą—lecz takie rozłożenie lekcji dla oddziałów poszczególnych, aby wszystkie dzieci mogły pracować produkcyjnie. Plan tygodniowy lekcji sporządziłem jak następuje:

| | | Oddział I. | Oddział II | Oddział III |
|---|---|---|---|---|
| poniedział. i czwartek | 1) | Pogadanka | W i e r s z e | |
| | 2) | Czytanie | Przepisywanie. | Opis. |
| | 3) | Nauka liczb | Przykłady arytmetyczne | |
| | 4) | Przykł. ar. | N u m e r a c j a. | |
| | 5) | K a l i g r a f j a | | |
| wtorek i piątek | 1) | N a u k a l i c z b. | | Zadania piśm. |
| | 2) | Pacierz | Katechizm. | Historja ś-ta |
| | 3) | R y s u n k i | | Opow. piśm. |
| | 4) | Kaligrafja. | Czyt. rosyjs. | Ćwiczenie |
| | 5) | Czytanie polskie | | Rysunki |
| środa i sobota | 1) | Zadanie ustne | | Liczby wielor. |
| | 2) | Dyktando polskie | | Gramatyka |
| | 3) | Czytanie | | Dyktando |
| | 4) | Przepisywanie | | Gieografja |
| | 5) | Ś p i e w y. | | |

## II.

Wiadomą jest rzeczą, ile taktu pedagogicznego, energji i zamiłowania swego zawodu wykazać musi nauczyciel szkoły średniej celem utrzymania podczas wykładu należytej uwagi i spokoju. Ma on pozatym klasę jednolitą, conajwyżej z 40-u uczniów złożoną. Może on skupić uwagę całej klasy naraz na jednym przedmiocie — uczniowie nie mają więc tu czasu na swawolę i wybryki, a to, że przedstawiają oni materjał inteligientniejszy, ułatwia nauczycielowi jego zadanie. Nauczyciel ma możność nietylko wyczerpania, lecz i pogłębienia przedmiotu w ciągu godziny, a nadto czas na sprawdzenie postępów swych uczniów.

Nauczyciel wiejski w szkole elementarnej ma do pokonania trudności większe niepomiernie. Trzeba wyobrazić sobie tylko klasę z 80 do 100 niesfornych dzikusów, rozpadających się na 3—4 oddziały, rozczochranych, brudnych, z obyczajami zdziczałemi szczególniej na punkcie prawa własności. Wszystko to mieści się w izbie dusznej, źle przewietrzanej, z piecem dymiącym, oświetlonej niedostatecznie, pozostając w niej 5 — 6 godzin dziennie. Trudno wyobrazić sobie, jaką ekwilibrystykę fizyczną i umysłową rozwinąć musi pedagog wiejski gwoli utrzymania takiego porządku w klasie, by można było jako tako naukę prowadzić. Tylko uzdolnienie szczęśliwe, lub doświadczenie wieloletnie pozwalają tu wyjść obronną ręką. Nowicjusz, często ze świetnym patentem zakładu specjalnego, staje wobec zadania nad siły bezradny.

Jednym z najbardziej zasadniczych braków szkoły początkowej jest dzielenie klasy na 3—4 oddziały. Przy 3 — 4-ozimowym kursie jest to wprawdzie koniecznością, ale i na to znalazłaby się rada, gdyby przynajmniej na 6 zimowych miesięcy gminy dawały

nauczycielowi pomocnika. Nauczyciel mógłby go wreszcie i sam wynaleźć pośród swych starszych uczniów, chodziłoby tylko o lokal i urządzenie drugiej klasy, oraz jej opał.

Dwie grupy w klasie pozwalają jeszcze pracować z dość dobrym skutkiem, gdy choć połowę czasu może nauczyciel każdej z grup poświęcić. Przy czterech oddziałach i większej liczbie dzieci jest rzeczą konieczną rozdzielenie ich na 2 zmiany dzienne: ranną i popołudniową.

W praktyce jednak ten sposób zapobieżenia nieprodukcyjności szkoły napotyka na opozycję rodziców, dzieci i inne przeszkody nieprzezwyciężone, tam szczególniej, gdzie dzieci przychodzą do szkoły o 2—3 wiorsty, gdzie rodzice przysyłają po dwoje — troje naraz, które tylko razem chętnie do szkoły idą, a nadewszystko w zimie podczas zamieci, słoty, mrozów i w czasie dni krótkich.

Tymczasem, nie znajdując wyjścia z tej sytuacji, nauczyciel wyczerpuje się przedwcześnie i niedołężnieje, nie mając nawet pociechy, że obowiązek swój spełnił i czegobądź dokonał. Praca bowiem nauczyciela przy 4-ch oddziałach w klasie jest próżnym męczeństwem bez pożytku.

## III.

Brak zetknięcia szkoły elementarnej ze społeczeństwem i małe jego interesowanie się tą szkołą sprawia, że stan jej, pomijając stronę materjalną, pod względem dydaktyczno-wychowawczym pozostawia wiele do życzenia. Szkoła elementarna właściwie pozbawioną jest wszelkiej opieki i poparcia poza inspekcją szkolną, która stoi wyłącznie prawie na stanowisku wymagań urzędowych, dotyczących roli języka państwowego w szkole.

Chłop polski do ostatnich czasów nie zdawał sobie sprawy z potrzeby i doniosłości nauki. Po rosyjsku uczył się on li ze względów utylitarnych, by następnie na urzędzie sołtysa, ławnika lub wójta umieć się podpisać i papier urzędowy przeczytać. Po polsku, pomimo całego i istotnego przywiązania do mowy ojców, uczył się on o tyle, by móc przeczytać „Gazetę Świąteczną," lub pomodlić się na książce w kościele. Dalej jego aspiracje nie sięgały.

Fala ruchu wolnościowego poruszyła nieco to spokojne zwierciadło konserwatywnej duszy chłopskiej. Włościanin coraz bardziej pojmować zaczyna, że szkoła dać powinna dziecku coś więcej poza czytaniem, pisaniem, rachunkiem i katechizmem. W ostatnich czasach, gdy z powodu natłoku uczniów do szkółek wiejskich nauczyciel ma możność wytwarzania pewnego ich doboru, rodzice przysyłają dzieci przeważnie nauczone czytania w domu z wybornych elementarzy Promyka. Nauczyciel ma przeto zadanie znacznie ułatwione i, byle mógł się nie trzymać niewolniczo planów i rozkładów, narzuconych z góry — a takich jest coraz więcej—zdołałby, zależnie od swej inteligiencji, sprawę nauczania w szkole elementarnej znacznie naprzód posunąć.

Tu przyjść mu powinno z pomocą społeczeństwo, a nadewszystko inteligiencja wiejska.

Szkoła nasza elementarna nie przestaje jeszcze obawiać się światła dziennego. Jest ona przed własnym społeczeństwem zamkniętą, gdy szkoły innych społeczeństw demokratycznych dla wszystkich stoją otworem. Wedle wyraźnych przepisów do nauki szkolnej oprócz inspekcji nikt się wtrącać nie może.

Do przebicia tego chińskiego muru, dzielącego szkołę od społeczeństwa, najwięcej przyczynićby się

mogły chyba „rady szkolne“ miejscowe. Zebrania gminne mają możność na skutek zwyczajnej uchwały obrać dla każdej szkoły po dwuch opiekunów, którzy wraz z pełnomocnikami gminy i wójtem stanowią *radę szkolną*. Zadaniem takiej rady szkolnej mogłoby być: doglądanie nauki szkolnej, staranie się o jej ulepszenie, rozstrzyganie sporów i żalów pomiędzy nauczycielem a rodzicami, dbałość o polepszenie materjalnych, hygienicznych i innych warunków szkoły.

IV.

Szkoła, w której pracuję, jest utrzymywaną ze składek gminnych. Wynoszą one rb. 364, które idą na pensje nauczyciela, stróża, opał, materjały piśmienne i t. d. Zasiłek rządowy wynosi rb. 50.

Nauczyciel dostaje faktycznie pensji rb. 333 kop. 24, t. j. rb. 27 kop. 77 miesięcznie.

Ten więcej niż skromny etat ustanowiony został lat temu 15-e, gdy warunki utrzymania były blizko o połowę tańsze. Bez zarobków postronnych trudno dziś koniec z końcem związać. Do szkoły należy 1 mórg ogrodu i 2 morgi pola, które z powodu ciągłych zmian nauczycieli zostały przez dzierżawców wyjałowione i zapuszczone tak, iż dochodu żadnego nie dają.

Mieszkanie nauczyciela składa się z 2 izb o jednym oknie każda w domu, będącym rodzajem czworaka. Połowę jego zajmuje przytułek dla starców, czwartą część mieszkanie nauczyciela, a czwartą część klasa, przedzielona sienią od mieszkania nauczyciela. Studni, stodółki ani ogrodzenia szkoła nie posiada.

---

Inny nauczyciel szkoły elementarnej pisze, co następuje:

Jeżeli zdarza się u nas czytać lub słyszeć cośkolwiek w sprawie szkoły elementarnej, to okazuje się zazwyczaj, że ten, co ten temat porusza, osobiście szkoły elementarnej ani jej stosunków nie zna. Na dowód fakt drobny.

Zdarzyło mi się być na odczycie, przeznaczonym dla nauczycieli ludowych. Prelegientka dawała między innemi wskazówki, jak zapobiegać błędom przy wykonywaniu przez uczniów samodzielnych robót piśmiennych w klasie. Wskazówki były bardzo cenne, lecz w teraźniejszej szkole elementarnej niewykonalne. Prelegientka zapomniała, że nasza szkoła początkowa w XX-ym wieku posiada tylko jednego nauczyciela, który musi prowadzić naukę nieraz czterech naraz oddziałów. Po zadaniu więc samodzielnego ćwiczenia jednemu oddziałowi, nauczyciel musi śpieszyć do innych, które go niecierpliwie oczekują, a często niecierpliwość swą okazują gwarem, wszczynającym się w klasie. Trudno się temu dziwić, gdyż zdarza im się oczekiwać kolei 15—20 minut. Czy można w takich warunkach dopilnować samodzielnych robót?

Inną poważną wadą teraźniejszej szkoły początkowej jest liczba uczniów zbyt wielka na jednego nauczyciela. Doskonale wszyscy wiemy, jak mało szkół elementarnych posiada nasz kraj na przeszło miljonową liczbę dzieci w wieku szkolnym. Trzeba przyznać, że lat temu parę rządowe szkoły początkowe, pomimo małej ich liczby, nie były przepełnione, gdyż lud wiejski nie rozumiał potrzeby nauki, a zwłaszcza nie widział pożądanych jej rezultatów, albowiem szkoła, w której do 8-o letniego dziecka w pierwszym dniu jego pobytu w szkole na pierwszej lekcji odzywano się w obcym języku, nie mogła odpowiadać swemu zadaniu i wzbudzać ku sobie zaufania. W ciągu dwu lat ostatnich wiele rzeczy się zmieniło: zmieniła się

trochę szkoła, a lud zaczął garnąć się do oświaty. Wszystkie szkoły początkowe, pomimo że w tym czasie powstało wiele szkół prywatnych tego typu, są przepełnione, tak że wielu nauczycieli uczy na dwie zmiany: jedną grupę przed południem, a drugą — po południu. Wprawdzie władza szkolna wydała rozporządzenie, na mocy którego nauczyciel ma prawo nie przyjmować więcej nad 80 dzieci, lecz zwykle rozporządzenie to nie jest przestrzeganym.

Zdarza się bardzo często, że nauczyciel ma już komplet uczniów, tymczasem przychodzi 12-o, 13-o letnie dziecko, nie znające ani jednej literki, i prosi o przyjęcie go do szkoły. Jakże postąpić ma nauczyciel? Jeżeli go nie przyjmie, to na drugi rok już to dziecko napewno do szkoły uczęszczać nie będzie, gdyż, jako starsze, pomagać będzie rodzicom w gospodarstwie, i może już nigdy nie znajdzie sposobności nauczenia się czytać, pozostanie więc na całe życie analfabetą.

Takich więc zwykle przyjmujemy, a w rezultacie liczba uczniów wzrasta do stu. Pozatym, niektórzy nauczyciele rozumują, że wszystko jedno, czy mieć 80 czy 100 dzieci i, chcąc zadowolić ogół, przyjmują stu i więcej uczniów. Wobec tego liczbę 80 trzeba uznać za minimalną.

Ważnym utrudnieniem dla nauczyciela ludowego jest to, że dzieci nie w jednym czasie zaczynają uczęszczać do szkoły. We wszystkich innych zakładach naukowych rada szkolna oznacza dzień rozpoczęcia zajęć i uczniowie muszą się do tego zastosować; w szkole zaś początkowej dzieje się odwrotnie: nauczyciel zmuszony jest zastosowywać się do uczniów i czekać z rozpoczęciem zajęć, dopóki dzieci nie zaczną uczęszczać do szkoły. Że zaś dzieci zwykle dopiero z nastaniem przymrozków przychodzą, więc i rok szkolny

rozpoczyna się bardzo późno, a kończy zaraz z początkiem wiosny, gdy tylko łąki i pola się zazielenią. Zwykle w szkołach początkowych wiejskich zajęcia rozpoczynają się przed 14-ym października, gdyż stosujemy się do rozporządzenia władzy szkolnej, lecz nauczyciel zdoła w tym czasie (w znacznej liczbie szkół początkowych wiejskich) zebrać zaledwie 5-tą, 4-tą część swych uczniów, i sam nie wie, co z nimi robić, gdyż rozpoczynać z tak małą liczbą systematycznej nauki nie może. Musiałby bowiem kilka razy powtarzać to samo, gdyż aż do drugiej połowy grudnia co tydzień przybywa kilku nowych uczniów, którzy nie mieliby o wielu rzeczach pojęcia; systematyczną więc pracę rozpoczynamy bardzo późno. Toż samo przy końcu roku szkolnego: pomimo, że zwykle prowadzimy zajęcia aż do czerwca, już przy końcu marca wielu uczniów przestaje uczęszczać do szkoły. Stąd wynika, że systematyczną naukę w szkołach początkowych można prowadzić zaledwie w ciągu paru miesięcy. Wobec takich warunków trudno poprostu wymagać od teraźniejszej szkoły początkowej, żeby stała na wysokości swego zadania, tymbardziej, że ma ona do zwalczenia wiele innych przeszkód.

---

Taki obraz przedstawia polska szkoła elementarna wiejska na początku XX-go wieku. Obraz ten moglibyśmy jeszcze uwypuklić i uwydatnić przykładami metodyki, a nadewszystko tłem, tym tłem, które stanowi dalszy ciąg walki o szkołę polską.—Sapienti sat.

---

# Z LITERATURY.

*Iza Moszczeńska. Pogadanki moralne. Warszawa 1908. Nakład J. Lisowskiej.*

Książka pod tytułem powyższym podejmuje temat u nas prawie zupełnie nowy, a gdzieindziej jeszcze nie opracowany dokładnie, stąd powodujący częste spory i polemiki. Nauka moralności, niezależna od nauczania religijnego lub zastępująca je zupełnie, jest prowadzona we wszystkich szkołach francuskich, a nadto w wielu szkołach szwajcarskich, angielskich, amerykańskich, ale ani jej znaczenie, ani program, ani metoda wykładu nie zostały dotychczas ustalone. Śród pedagogów jedni uznają wykład zasad moralnych za ważną część programu szkolnego; drudzy twierdzą, że moralności żaden wykład nie może nauczyć, lecz winna ona przenikać całą atmosferę szkoły, normować jej życie, wzajemne stosunki nauczycieli i uczniów, kolegów z tej samej klasy, uczniów z klas niższych i wyższych, że przyświecać winna też całemu nauczaniu, a wówczas osobne lekcje czy pogadanki moralne będą zbyteczne. Co do programu, jedni nauce moralności dają zadania bardzo wysokie, łącząc z nią wykład obowiązków obywatelskich, pierwsze pojęcia o ustroju społeczeństwa i o obowiązujących w danym

kraju prawach; inni, przeciwnie, obniżają jej poziom, ograniczając naukę do cnót i przymiotów grzecznych dzieci, wiążąc z nią czasem rzeczy dość obojętne dla etyki np. zwyczaje towarzyskie, konwenansowe przepisy dobrego tonu. Podobnież nieustalone są metody tego przedmiotu: śród podręczników francuskich, które miałam sposobność przeglądać, jedne mają przeważnie charakter „Wypisów“, mieszcząc zbiór opowiadań o czynach pięknych, godnych naśladowania; inne ujęto w formę żywego djalogu, wymiany myśli między nauczycielem a uczniem, a są i takie, które się posługują metodą katechizmową, t. j. składają się z szeregu pytań i gotowych odpowiedzi, których dzieci wyuczają się na pamięć. Nie są one nawet tak rzadkie w ostatnich czasach, jeśli w styczniowym numerze *Revue pédagogique* uznano za słuszne sprawie tej poświęcić osobny artykuł (La méthode catéchétique dans l'enseignement de la morale) zwalczający ten mechaniczny sposób wtłaczenia moralności w głowy uczniów. Do nas te polemiki dolatują tylko, jako echo dalekie, bo choć wiemy, że w wielu szkołach wprowadzono już do programu „pogadanki etyczne,“ a w wielu innych myślą to uczynić, ludzie nie wypowiedzieli się jeszcze w tej sprawie, nie mieli czasu uświadomić sobie wszystkich jej subtelności.

Izie Moszczeńskiej przypadło w udziale wyrzec pierwsze słowo, więc z tym większą ciekawością czytamy przedmowę, aby je odnaleźć. Autorka uznaje, że główne zadanie wychowania moralnego — budzenie uczuć szlachetnych i kształcenie woli spełnić się musi poza wszelkim nauczaniem; niemniej pogadanki moralne mają ważne znaczenie, które określa w następujący sposób: „Jedynym, ale też niezmiernie ważnym zadaniem nauki moralności jest jasne określenie wartości moralnych i wyjaśnienie spraw i stosunków ży-

ciowych. Dzięki niemu ślepy poryw lub bezmyślne przyzwyczajenie do postępowania w pewnym pożądanym kierunku zamienia się w świadomy i rozważny wybór między jednym czynem a drugim, w umiejętność oceniania największego dobra lub największego zła i sterowania swym życiem w kierunku samodzielnie wytkniętym.“ Czy na tę definicję zgodzimy się bez zastrzeżeń? Pozwolę sobie odpowiedzieć na to pytanie w sposób nieco osobisty, bo na podstawie moich osobistych obserwacji: z jednej strony badań systematycznych nad rozwojem pojęć moralnych u dzieci, z drugiej—spostrzeżeń okolicznościowych nad memi uczennicami. Badania te i spostrzeżenia dotyczą dzieci, z któremi nie prowadzono specjalnych pogadanek moralnych, i właśnie przekonywają o ich potrzebie. Odpowiedzi na pytania: co uważasz za dobre? co uważasz za złe? dowodzą, że pojęcia te rozwijają się bardzo powoli i stopniowo, ale zainteresowanie do spraw etycznych bardzo szybko wzrasta z wiekiem dziecka. Dla dzieci lat 6—9 są to abstrakcje, nad któremi nie zastanawiają się długo i chętnie; ale między rokiem 10-ym a 13-ym ocena postępków własnych i cudzych zajmuje nieraz myśl dziecka, a nierzadko bywa przedmiotem sporów między kolegami, sporów, do których rozstrzygania powołują się niekiedy osoby dorosłe, budzące większe zaufanie; w okresie zaś późniejszym między rokiem 14-ym a 16-ym głowy młodociane pracują bardziej samodzielnie nad rozstrzyganiem zagadnień etycznych, nad wytworzeniem sobie własnych poglądów na różne stosunki życiowe. Ile razy w klasie I-ej lub II-ej (dziewczynki l. 10—13) zdarzyło mi się podczas lekcji języka polskiego objaśniać utwory przeczytane czy to co do myśli przewodniej, czy nawet co do pewnych zwrotów i wyrazów, spostrzegłam wielkie zaciekawienie, ilekroć trzeba było potrącić

o jakąś kwestję etyczną lub psychologiczną np. ostatnio, gdy z toku lekcji wypadło tłumaczyć synonimy: *próżny*, *zarozumiały*, *ambitny*. Największy jednak interes budziło nie to, co ja mówiłam, choć dziewczynki słuchały bardzo uważnie, lecz to, co one mi przy tej sposobności opowiadały. Po wyjaśnieniu wyrazów przy pomocy odpowiednich przykładów następował grad pytań: „a czy to będzie próżność? a czy to będzie zarozumiałość.

— Proszę pani, panna X. posądziła nas o kłamstwo, a myśmy powiedziały, że nigdy nie kłamiemy, nasza opiekunka klasowa każe nam się szczerze do wszystkiego przyznawać; panna X. nie powinna nas posądzać, przecie i dzieci mają swoją ambicję? — Proszę pani; myśmy raz napisały dobrze dyktando rosyjskie i pani od rosyjskiego nas pochwaliła, powiedziała, że lepiej piszemy od IV-tej klasy, więc dwie dziewczynki poszły do IV-ej klasy i powiedziały, że tak dobrze piszą—prawda, że były próżne? Czy tak można robić?“ Takim pytaniom i uwagom nie byłoby końca, gdyby można lekcję języka polskiego zmienić na pogadankę moralną; pytania to i uwagi bardzo naiwne, bardzo płytkie czasem, ale dowodzą, że już w tych dzieciach myśl się budzi i należałoby im dopomóc do rozwikłania wątpliwości, które nurtują te szczere, budzące się dopiero duszyczki, a które każde odezwanie się starszych, każda książka, każde opowiadanie historyczne nasuwa im mimowoli. Istotnie pogadanki moralne byłyby tu bardzo potrzebne, pomimo że dzieci te wychowują się w szkole, gdzie wykład religji dla wszystkich jest obowiązkowy, a obok dogmatów wiary mieści też i naukę moralności. Śród uczenic o lat kilka starszych interes zwraca się ku zagadnieniom większej wagi, często ku różnym kwestjom filozoficznym, społecznym, o których wyrokuje się śmiało w kółkach koleżeńskich, a niestety! milczy

zupełnie wobec starszych. Lecz nie zawsze tak bywa. Obserwacja mnie przekonała, iż obok tak ulubionego przez poetów i powieściopisarzy, a prześladowanego przez pedagogów starej daty typu młodzieży, rwącej się do życia, rozhukanej, rozentuzjazmowanej, zbuntowanej lub buntującej się przeciw władzy starszych, istnieje bardzo pospolity typ chłopców i dziewcząt, obcych zarówno tej krytyce, jak temu entuzjazmowi. Wszak znamy wszyscy te panienki 15—17 letnie dobrze wychowane, dobrze ułożone, nawet dość zdolne i inteligentne, a przecież okazujące dziwną tępość umysłową właśnie we względzie zagadnień etycznych; dziewczęta, które np. nie umieją wyjaśnić *Ody do młodości*, którym obce są zgoła pojęcia, wyrażone w słowach „w szczęściu wszystkiego są wszystkich cele“ „i ten szczęśliwy, co padł śród zawodu,“ które stale się rumienią na dźwięk wyrazu „miłość,“ pojmując go w jednym tylko znaczeniu, zakazanym dla pensjonarek, i stale się uśmiechają lub śmieją głośno na każdą wzmiankę o małżeństwie, które nie nasuwa im nigdy żadnej myśli poważniejszej. Patrząc na takie stworzenia, mimowoli przychodzi na myśl, że ewolucja pojęć moralnych postępuje w nich zbyt wolno, a wprowadzone we właściwym czasie pogadanki moralne mogłyby im wielką przynieść korzyść, pobudzając trochę te leniwe i ciężkie z natury czy z wychowania umysły do głębszej refleksji. A wniosek z tego? Że zgadzam się z p. Moszczeńską, iż pogadanki moralne powinny rozjaśniać pojęcia dziecka, lecz położyłabym nacisk na to, aby je oprzeć na pewnej podstawie psychologicznej t. j. co do treści brać zawsze za punkt wyjścia te fakty życiowe i wiążące się z niemi zagadnienia moralne, które w danym okresie wieku już budzą zainteresowanie; a co do formy nadać im taki obrót, iżby nietylko nauczyciel miał

sposobność do dzieci przemawiać, wyjaśniać im, przekonywać je, lecz żeby i one miały sposobność wypowiedzieć wszystkie wiążące się z treścią pogadanki pytania, wątpliwości, obserwacje, bo tylko taka swobodna wymiana myśli prawdziwą im korzyść przyniesie. Ale to jeszcze nie wszystko. Jakkolwiek p. Moszczeńska oddziela *naukę moralności* od *wychowania moralnego* i pierwszej więcej każe przemawiać do rozumu, drugiemu wpływać na uczucia i wolę dziecka; dla mnie w żadnym przedmiocie pierwiastek uczuciowy nie powinien być wykluczony. Jak nie pojmuję wykładu języka ojczystego, któryby nie budził w dzieciach miłości dla mowy macierzystej, poczucia jej piękna i bogactwa: tak nie zadowoliłby mnie nigdy suchy, czysto rozumowy wykład moralności, któryby nie rozbudził w dzieciach miłości dobra, a wstrętu do złego.

Mądrość i słońce jaśnieją z góry,
A słońce musi na ziemi łono
Rzucić swój czysty, swój promień złoty;
Mądrość być musi w serce wsączoną,
By stworzyć objaw ciepła i cnoty.

Słusznie mówi Żmichowska. Znamieniem rozwijających się umysłów młodocianych jest nietylko wciąż wzrastający krytycyzm, lecz także wciąż wzrastająca potrzeba kochania i wielbienia; stąd zadaniem nauki moralnej jest nietylko rozjaśniać pojęcia, ale też wskazywać ideały moralne, a przedstawiać je w takim blasku piękna, iżby uosobiona w nich ideja cnoty nietylko jasną, lecz i drogą się stała. Z tego powodu nauczanie etyczne według mnie mieścić powinno niezbędne dwa pierwiastki: swobodną pogadankę, opartą na faktach z życia codziennego i szereg dobrze wybra-

nych przykładów z życiorysów wielkich ludzi, wyjątków z poezji, któreby same mówiły za siebie bez wszelkich morałów, a nawet wyjaśniających uwag. Ale dosyć! bo czytelnik, czytając te uwagi, przypuści, że jestto polemika z książką p. Moszczeńskiej i że z kolei przejdę do wskazywania jej braków z tego punktu widzenia. Otóż rzecz się ma przeciwnie, bo p. Moszczeńska i w tym, co mówi w przedmowie i w tym, co daje w samym tekście, okazuje zupełną zgodność z wypowiedzianemi wyżej poglądami: pogadanki jej zawsze obok uwag, dotyczących życia i postępowania dzieci i dorosłych, mieszczą liczne przykłady, zaczerpnięte z dziejów, z legiend, z bajek, z życiorysów sławnych ludzi, a nawet z życia bezimiennych bohaterów z lat ostatnich, przemawiają więc i do rozumu, i do wyobraźni, i do uczucia dziecięcego.

Jedną tylko muszę zrobić uwagę, a mianowicie, że książka ta nie jest *podręcznikiem* w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, t. j. nie zawiera szeregu lekcji, któreby dosłownie można przeprowadzić z dziećmi. Rozdziały jej to nie lekcje, lecz materjał dla nauczyciela, który według każdego z nich nie jedną lecz kilka lub kilkanaście pogadanek może opracować. Materjał to bogaty i bardzo odpowiedni, wielką więc może być pomocą dla tych, którym braknie odpowiedniego przewodnika do pogadanek etycznych. Zawiera się tu właściwie dopiero część I-a, dotycząca obowiązków człowieka względem samego siebie, doskonalenia woli, wyrobienia charakteru; część II-ga, omawiająca stosunki między ludźmi, ukaże się w osobnym tomiku, który nader będzie dla nas wszystkich pożądany. Książka opracowana bardzo starannie i umiejętnie; do najlepszych zaliczyłabym rozdział o *odwadze*; może tylko za mało wspomniano o odwadze cywilnej (pojęcie to raz jest tylko wzmiankowane w rozdziale o kłam-

stwie). W niektórych rozdziałach za pewien brak można uważać, że przykłady, podane na początku i najobszerniej opracowane, nastręczają samej autorce wiele uwag krytycznych (np. obyczaje Spartan), przez co dla dzieci dana zaleta mniej będzie miała siły pociągającej, niż gdyby ją naprzód poznały w postaci, budzącej podziw i uwielbienie np. gdyby wykład o wstrzemięźliwości rozpocząć od owych dyktatorów rzymskich, których wprost od pługa powoływano na tę godność wysoką, a którzy gardzili wszelkiemi darami i wszelkim zbytkiem; później dopiero po dobrym przedstawieniu zasady należałoby mówić o wyjątkach, t. j. o wypadkach, gdy owa wstrzemięźliwość źle była zastosowaną np. o praktykowaniu postów ze szkodą dla zdrowia.

*Aniela Szycówna.*

---

*Anna Nałkowska. Krótka gieografja dla dzieci, wyprowadzona z obserwacji najbliższej okolicy. Część I-sza i II-ga. Warszawa. Nakład J. Lisowskiej 1907 r. Cena egz. 30 kop.*

„O! gdybym kiedyś dożył tej pociechy—
„Żeby te książki trafiły pod strzechy...“

I jest to istotnie szczytem dążeń silnych duchów twórczych, bo zwłaszcza w zakresie popularyzowania nauki zadanie to przedstawia trudności poważne, a osiągnięcie celu tryumf niebywały. Gieografja ludowa!

Jak była traktowana wiedza o ziemi w szkołach naszych elementarnych, doprawdy niewarto wspominać, ale też i winy niema tu komu przypisać, boć bez gruntownego wykształcenia w danym zakresie nie można bylo podawać nauki innym w przystępnej formie.

I pomimo sprzyjających okoliczności obcowania z naturą biedne zastępy dzieci wiejskich orjentowały się mniej w jej zjawiskach, niż w różnych filologicznych i arytmetycznych dziwolągach. Aż oto na horyzoncie zjawia się książeczka, tak niezbędna nauczycielom elementarnym, jak... jak... elementarz. Kto sam bezpośrednio nie odczuł przy wykładzie wartości książek Anny Nałkowskiej, nie potrafi może słusznie i sprawiedliwie ocenić ich zalet. Możnaby tu mówić cyframi. Zaraz po ukazaniu się części pierwszej rozeszła się ona w ilości 8000 egzemplarzy, a wszak nie jesteśmy ani w Szwajcarji, ani w Niemczech. Kurs jest dwuletni. W pierwszym roku dziecko rozpoczyna naukę o ziemi od pojęcia o widnokręgu i sklepieniu nieba. Zgadza się to z zasadą od bliższego do dalszego, tym niemniej pewna nauczycielka ze szkoły miejskiej skarżyła się, że mapa, atlas i globus są tu usunięte na plan dalszy, gdy ona nie może rozpocząć nauki o ziemi w inny sposób, tylko zaznajamiając dzieci z temi przyrządami. I miała rację o tyle, iż w danym wypadku atlas i globus były dziecku miejskiemu bliższe. Ale cóż łatwiejszego, niż opuścić mury szkoły i miasta i pewnego pięknego poranku usunąć mgłę nieświadomości z przed oczu tych bądź co bądź dzieci przedewszysikim natury, jak mówi I. J. Rousseau. Nauczycielstwo wiejskie ma tu pracę znacznie łatwiejszą. Przy oznaczeniu stron świata mamy między innemi widok nieba w nocy, w celu orjentowania się w położeniu gwiazdy polarnej. Jeżeli chodzi o obserwowanie tego z dziećmi, to trudno wymagać, żeby nauczyciel pracę swoją przedłużał aż do nocy, ale jedna przechadzka wieczorna wystarczy, bo resztę uzupełnią same dzieci, które lubią wpatrywać się w gwiazdy i niejedno zauważyło samo wielki wóz; można więc będzie to wrażenie przypomnieć i odświeżyć.

I w dalszym ciągu wykład opiera się na tym, co dziecko może wiedzieć, co wie nawet napewno. Po jasnym umotywowaniu, że ziemia jest okrągła, mówi się o różnych rzeczach, znajdujących się śród widnokręgu i dalej na ziemi. A więc o formach lądu, przyczym podane są wiadomości o gruntach i kamieniach. Ćwiczenia praktyczne takie, jak mierzenie góry, mogą być łatwo uskutecznione w szkołach wiejskich. Dalej w sposób prosty, zrozumiały, wyłożone są zasadnicze rzeczy o powietrzu, wodach, roślinach, zwierzętach, człowiewieku i jego różnym sposobie życia, I dopiero mamy plan, mapę, atlas i globus.

Kolejno od długości i szerokości gieograficznej przechodzimy do dnia i nocy, i pór roku po mistrzowsku wytłumaczonych. Dalej strefy klimatyczne, słońce, gwiazdy i księżyc. Na końcu każdego rozdziału umieszczone są pytania, ułatwiające powtórzenie. Wszystko to jest wyłożone na 76 str. i kosztuje tylko 30 kop. A więc pod każdym względem kurs ten jest udostępniony.

Część II-ga może, a nawet musi, być kursem dwuletnim. Zawiera bowiem 119 str. Z tego na Europę ze szczególnym uwzględnieniem ziem polskich przypada 84 str.; na Azję 15 str., na Afrykę 6 str., na Amerykę—11 str. i na Australję—4 str. Widzimy, że podział jest dobrze ustosunkowany. Wykład urozmaica kilkanaście najciekawszych widoków w Europie i po jednym złożonym, niestety bardzo ściśniętym, krajobrazie innych części świata. Są również 2 mapki, mniejsza Europy i większa Niziny Polskiej, brakuje więc tylko mapek pozostałych części świata. Pozatym traktowanie rzeczy jest podobne, jak w podręcznikach dla klas niższych tejże autorki, tylko daleko zwięźlejsze. Być może, iż w praktyce okaże się

potrzeba jeszcze większego skrócenia części drugiej zwłaszcza, gdy kurs ma być tylko roczny.

Nową tę nawskroś oryginalną pracę cenionej autorki szeregu podręczników dla szkół średnich witamy jako dobre, pełne ziarno na zaległej niwie.

*Marja Czaplicka.*

---

*Z. Gabszewicz. Teorja wielkości niezmiernie małych.* Kurs klasy 7-ej szkół realnych i przygotowawczy dla wstępującyeh do wyższych technicznych zakładów naukowych. Warszawa 1908.

Treść książki obejmuje kilka rozdziałów rachunku różniczkowego i całkowego w zastosowaniu do funkcji jednej zmiennej. Przeznaczając tę książkę dla uczniów klasy 7-ej, autor musi przypuszczać, że uczniowie ci są dostatecznie obznajmieni z pojęciem funkcji i z teorją granic. Podane na str. 16—17 „zasadnicze wiadomości z teorji granic“ nie mogą być uważane za dostateczne: uczeń zrozumie je o tyle, o ile zna je skądinąd.

Napróżno szukamy w książce uzasadnienia, dlaczego, zamiast powszechnie przyjętego (i ustalonego również w innych językach) terminu „nieskończenie mały, nieskończenie wielki,“ autor używa nazw „niezmiernie mały, niezmiernie wielki.“

Przeczytawszy pierwszy rozdział, zatytułowany: „pojęcia o wielkościach niezmiernie małych i niezmiernie wielkich różnych rzędów,“ zadajemy sobie pytanie: czymże są według autora te wielkości „niezmiernie“ małe i „niezmiernie“ wielkie? czy liczba „niezmiernie“ mała jest zmienną, dążącą do granicy zero, czy też jest to liczba stała, bardzo mała w stosunku np. do jedności, a w takim razie jaka jest granica,

niżej której uważać należy liczbę za bardzo małą? Wątpliwości tej książka nie usuwa. Skoro bowiem autor daje $\frac{1}{10^{12}}$ metra, jako przykład wielkości niezmiernie małej, a $10^{12}$ metrów, jako przykład wielkości niezmiernie wielkiej, to należy przypuszczać, że „niezmiernie“ mały oznacza to samo, co „bardzo mały w stosunku np. do 1“, a „niezmiernie“ wielki—„bardzo wielki w stosunku np. do 1“. Ale kryterjum bezwzględne wielkości bardzo małych i bardzo wielkich nie istnieje. Z tą samą racją można uważać np. $\frac{1}{10}$ za liczbę niezmiernie małą i t. p. Inne przykłady, które autor przytacza, nietylko nie wyjaśniają rzeczy, ale owszem podtrzymują wskazaną niejasność pojęć, z której wybrnąć jest trudno wobec braku ściśle sformułowanych określeń.

W innych częściach książki wykład tak samo pozostawia wiele do życzenia pod względem ścisłości i jasności. Czytanie książki jest nadto wielce utrudnione przez to, że wzory nie są podane w oddzielnych wierszach, lecz są pomieszane z tekstem.

*M. Feldblum.*

---

*Bonifacy Wróblewski.* Zbiór zadań arytmetycznych dla średnich zakładów naukowych. Łódź-Warszawa. 1908. Część I, II i III.

Zbiór zadań, który mamy przed sobą, jest ułożony na modłę pospolitych zbiorów rosyjskich i zastosowany do zwykłego programu szkół rządowych, a więc: zadania na liczby wielorakie są wyodrębnione w dział specjalny, znajdujemy zadania i przykłady na stosunki arytmetyczne i proporcje arytmetyczne, o których należałoby już zapomnieć; zadania, oparte na propor-

cjonalności, są po dawnemu poszufladkowane na „reguły“, śród których nie brak oczywiście i łańcuchowej. Uwagę naszą zwrócił na str. 65 w III-ej części przykład, zawierający ułamek okresowy z okresem o *szesnastu* cyfrach!

Redakcja zadań przedstawia się dodatnio. Druk jest czysty, cena przystępna.

*M. Feldblum.*

---

## Książki, nadesłane do Redakcji.

**Dr. Fil. Lucjan Böttcher**. Zasady gieometrji elementarnej dla szkół—z licznemi ćwiczeniami. Planimetrja z 353 rysunkami w tekście. Wydawnictwo M. Arca. Warsz., 1908, stron VIII—322. Cena w oprawie 1 rb. 30 kop.

**Zofja Jasińska**. Russkaja kniga dla polskich dietiej. Warsz. Nakład M. Arcta. 1908. Cena kop. 70.

**Wilhelm Bölsche**. Dni stworzenia, przekład J. B. Warsz., 1908. Nakład M. Arcta.

**Iza Moszczeńska**. Pogadanki moralne. Warsz., 1908. Nakład J. Lisowskiej.

**Dr. M. Feldblum**. Algiebra elementarna. Wydanie II-gie. Warszawa-Łódź. Nakład L. Fiszera, 1908.

**Hanna Majewska i Janina Pawłowska**. Zbiór zadań arytmetycznych. Część IV-ta. Liczby wielorakie i wstępne wiadomości z prowadzenia rachunków. Warszawa. Nakładem M. Arcta. 1908.

**Justyna Dobkowa**. Objaśnienia do obrazów ściennych z historji naturalnej do użytku szkół ludowych, oraz niższych klas szkół średnich z 33-ma zmniejszonemi obrazami w tekście. Skład główny w Towarzy-

stwie Urządzeń Szkolnych i Pomocy Naukowych „Urania.“ Warsz., 1908. Cena 50 kop.

**Helena Witkowska** i **Marcelina Kulikowska**. Czytania historyczne. II. Epoka Jagielońska. Zeszyt 4. Stosunki społeczne w Polsce Jagiellońskiej. Zeszyt 5. Tworzenie się Rzeczypospolitej szlacheckiej i walka o jej naprawę. Zeszyt 6. Sprawy zagraniczne, wojny, zjazdy, stosunki z sąsiedniemi państwami.

**Remigjusz Kwiatkowski**. Literatura indyjska. Nakład M. Arcta. (Książki dla wszystkich).

**Remigjusz Kwiatkowski**. Literatura japońska. Nakład M. Arcta. (Książki dla wszystkich).

**Remigjusz Kwiatkowski**. Literatura chińska. Nakład M. Arcta. (Książki dla wszystkich).

**Bronisław Jungiewicz**. Tablice porównawcze miar, wag i monet krajowych i zagranicznych. Warsz., 1908. Wydawnictwo Kasy wzajemnej pomocy i przezorności dla osób, pracujących na polu technicznym.

**Alphonse Daudet**. La belle Nivernaise. Histoire d'un vieux bateau et de son équipage, avec explication et vocabulaire français-polonais. Varsovie. Gebethner i Wolf, 1908. 25 cop.

**Bonifacy Wróblewski**. Zbiór zadań arytmetycznych. Część I-a dla średnich zakładów naukowych. Nakład Ludwika Fiszera, 1908 r. Cena w opr. 50 kop.

**Bonifacy Wróblewski**. Zbiór zadań arytmetycznych. Część II-ga.

**Bonifacy Wróblewski**. Zbiór zadań arytmetycznych. Część III-cia.

**N. Rybkin**. Zbiór zadań gieometrycznych na obliczenie. Część I. Planimetrja, pod redakcją inżyniera Alfreda Dominkiewicza, nauczyciela szkoły handlowej Kupiectwa Łódzkiego. Nakładem księgarni Maks. Stiftera w Łodzi, 1908 r. Cena w opr. 90 kop.

**Uniwersytet dla Wszystkich**. Oddział w Dąbrowie. **Sprawozdanie** za rok 1-y działalności 1907 r.

**L. N. Wołodkiewicz**. Pamiatnaja knižka ženskawo kommerczeskawo ucziliszcza, Kijów. 1906.

**Nicolai Volodkewitsch**. Eine Untersuchung der höheren Geistesfähigkeiten bei Schulkindern. Berlin. 1907.

---

## Wiadomości bibljograficzne.

---

— Z Nowym Rokiem 1908 zaczął wychodzić w Warszawie nowy miesięcznik pedagogiczny p. t. *Sprawy szkolne*. Pismo to podpisuje jako redaktor i wydawca p. Zygmunt Lipka. Do komitetu redakcyjnego należą prócz redaktora: Józef Ejsmond, Kazimierz Król, Waldemar Osterloff, Tomasz Świętochowski i Lucjan Zarzecki. Zeszyt pierwszy mieści kilka artykułów z dziedziny metodyki szczegółowej, recenzje, przegląd czasopism i kronikę bieżącą.

— Towarzystwo urządzeń szkolnych i pomocy naukowych „Uranja“ wydało świeżo *33 obrazy ścienne z historji naturalnej* do użytku szkół ludowych, oraz niższych klas szkół średnich. Cena tych obrazów niepodklejonych 7 rb. 50 kop., podklejonych grubym papierem z kółkami lub ramką drewnianą 13 rb. 50 kop., na grubej tekturze 18 rubli. Tekst objaśniający stanowi osobną książeczkę, ułożoną przez Justynę Dobkową (cena 50 kop.).

---

# KRONIKA.

## Uczczenie Słowackiego.

W roku 1909 na jesieni przypada setna rocznica urodzin Juljusza Słowackiego, święto narodowe, do którego już dziś czynią się przygotowania. W Warszawie niedawno zawiązał się komitet, który zapewne obmyśli sposoby uczczenia wieszcza, co, nierozumiany i nieraz żółcią pojony za życia, teraz staje się coraz bliższym, coraz bardziej ukochanym przez nasze pokolenie. Czyż wobec tej rocznicy zachowają się obojętnie nauczyciele, ci, którym wieszcz nakazał nieść przed narodem oświaty kaganiec? czy nasza młodzież, której winniśmy przekazać w duchowej puściźnie miłość i cześć dla wszystkiego, co wielkie, piękne i szlachetne, ma obojętnie przeżyć rok Słowackiego? Zbyteczna na to pytanie odpowiedź, bo każdy z nas już dał ją w głębi duszy; trzeba tylko, by ujawniła się ona czynem i do tego czynu pozwalamy sobie wezwać nasze nauczycielstwo. Wprawdzie jeszcze kilkanaście miesięcy nas dzieli od pamiątkowej rocznicy, ale czas już rozpocząć przygotowania. W Galicji pomyślano o tym. Rada Szkolna okólnikiem z d. 6-go grudnia 1907 r. wzywa szkoły, aby w swych sprawozdaniach za rok szkolny 1908/09, na których czele bywa zwy-

kle jakaś rozprawa treści naukowej, pomieszczono studja o dziełach Juljusza Słowackiego; a p. Wiktor Hahn w styczniowym zeszycie Muzeum, rozwijając tę myśl okólnika, wzywa wszystkich profesorów literatury polskiej, aby ją wykonali nie formalnie tylko, lecz prawdziwie t. j. ażeby dali szereg studjów, będących istotnym przyczynkiem do znajomości wieszcza; pragnie też, aby ci, którzy wezmą w tej pracy udział, porozumieli się co do wybranych tematów i wspólnemi siłami stworzyli dzieło godne tego, którego mają uczcić. U nas wprawdzie sprawozdania szkolne nie przyjęły się jeszcze ogólnie, lecz śród wykładających historję literatury mamy ludzi wybitnych i prawdziwych wielbicieli i znawców Słowackiego;—mogliby więc również podjąć jakąś pracę, któraby nietylko pozostała pamiątką w literaturze, lecz przedewszystkim miała znaczenie kształcące dla młodzieży i dla szerokich warstw społeczeństwa, dając im klucz do zrozumienia poety i jego twórczości. Inicjatywa w tym razie mogłaby wyjść od sekcji języka i literatury polskiej przy Polskim Związku Nauczycielskim, ale niezależnie od tego wszelkie projekty uczczenia Słowackiego przez nauczycieli i szkoły prosimy nadsyłać do „Nowych Torów.“

---

## Publiczne zabawy dziecięce.

Od jednej z czytelniczek naszych otrzymaliśmy w tym przedmiocie list, który dla braku miejsca podajemy w pewnym skróceniu.

„Zabawy dziecięce, koncerty i widowiska teatralne dla dzieci, a nawet przez dzieci same odgrywane, były pospolitym już u nas objawem w ubiegłym karnawale. Nie wchodząc w tej chwili w zasadniczą krytykę tego objawu ze stanowiska pedagogicznego, po-

ruszyć pragnę jedną tylko, najbardziej rzucającą się w oczy jego stronę.

W wielkiej sali Filharmonji urządzono przedstawienie teatralne, powtarzane trzykrotnie, przy nadzwyczajnym za każdym razem nagromadzeniu dzieci. Atrakcją widowiska tego było odegranie obu składających się na nie utworów scenicznych przez dzieci i młodzież w wieku od lat 4-ch do 17-tu. Dzieci te, sposobione tak wcześnie do popisów publicznych, polegających na grze aktorskiej, śpiewie i tańcu, nie pochodziły bynajmniej ze świata teatralnego, ze szkoły dramatycznej czy baletowej. Dziatwa, wypełniająca widownię, poznawała w nich krewnych swoich, znajomych lub kolegów szkolnych, zazdroszcząc im niewątpliwie powodzenia i oklasków.

Już samo takie zaprawianie dzieci do publicznego popisywania się, budzące z konieczności w jednych niezdrową próżność, a w drugich — zawiść, jest zasadniczym błędem pedagogicznym. Nie na tym jednak polegała cała pedagogiczna niestosowność omawianego przedstawienia.

Złożyły się na nie dwie sztuczki: „Królowa Tatr,“ niezbyt udatna przeróbka przepięknej opowieści Konopnickiej: „O Krasnoludkach i sierotce Marysi“, oraz „Sklep lalek“, płaska parafraza baletu „Wieszczka lalek.“

„Królowa Tatr“, rzecz krótka, bardziej polegająca na scenach zbiorowych, które, przy wdzięcznej dekoracji i malowniczych strojach, na wcale powabną złożyły się całość, mniej dała możności uwydatnienia całej ohydy publicznych popisów dziecięcych.

Natomiast sztuczka druga urągała pod każdym względem najelementarniejszym zasadom racjonalnego wychowywania.

Tyle mówimy o kierunku humanitarnym i este-

tycznym, którym hołdować należy przy rozwoju dzieci, a reżyserja „Sklepu lalek“ zmusiła je do przypatrywania się karczemnym, zwierzęcym scenom bicia w twarz służącego, ciskania na ziemię, kopania kolanami, tarzania po podłodze i tym podobnych okrucieństw, któremi właściciel sklepu zaznaczał wciąż swój stosunek do głuptasa-najemnika. Przedstawienie nużąco długie dla dzieci na widowni, jakąż musiało być torturą dla zmuszonych do stania, o ile można nieruchomo, żywych lalek na scenie. Gdy zaś przychodziła wreszcie na każdego z „aktorów“ kolej indywidualnego popisu, ujmowani oni byli w pół — zarówno chłopcy, jak dziewczęta—w sposób nieprzyzwoity i brutalny przez służącego, którego rolę z natury rzeczy grał chłopiec prawie dorosły, i tak wleczeni z półek sklepowych na scenę, przy czym niejednokrotnie przewracano ich głową na dół. Po odpowiednim nakręceniu rzekomej w nich maszynerji, co też odbywało się często w sposób wielce nieestetyczny, rozpoczynał się dopiero właściwy, solowy, duetowy, tercetowy lub kwartetowy popis. Przykro było patrzeć na te dzieciny wymalowane, postrojone — zwłaszcza dziewczynki—często rażąco, odśpiewujące i odtańcowujące swoje popisowe kawałki, a co najgorsze, małpujące przy tym—nieraz wcale zręcznie—mimikę i gesty dorosłych śpiewaczek i baletnic.

Urażona do żywego, jako matka, tym wyraźnym znieprawianiem dusz dziecięcych, zrozumiałam zupełnie sąsiadkę moją, która na widok solowego, wykonanego ze specjalną finezją przez młodziutką dzieweczkę, tańca z szalem, zawołała: „ach, jak to dobrze, że to nie moja córka!“

Była to egoistyczna niewątpliwie, ale jakże słuszna ocena zabiegów reżyserji, działającej może w dobrej wierze, ale bez znajomości zasadniczych postula-

tów pedagogiki, które przy urządzaniu zabaw dla dzieci ściśle brane być winny pod uwagę. W nadziei, że na przyszłość umiejętne, powołane kierownictwo ustrzeże dzieci nasze od podobnie fatalnych prób, pozwoliłam sobie skreślić tych kilka uwag, surowych może, ale wypływających ze szczerej dla dziatwy miłości.

*Jedna z matek.*

---

## Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych w Galicji.

Mamy przed sobą szereg dokumentów, świadczących o organizacji i charakterze działalności tego najpoważniejszego stowarzyszenia nauczycielskiego polskiego w roku ubiegłym. Są to dołączane do każdego n-ru „Muzeum", pisma, wydawanego przez Towarzystwo „Sprawy T. N. S. W.", oraz sprawozdanie z Walnego Zgromadzenia 19 i 20 maja 1907 r.

T. N. S. W. składało się w r. 1907 z 24 (w listopadzie z 25) Kół (oddziałów).

Koła te liczyły od 10-ciu do 300-tu z górą członków—profesorów uniwersytetów i politechniki, nauczycieli gimnazjów, szkół realnych i seminarjów nauczycielskich.

Ogółem należało do Towarzystwa 1324 członków (listopad) opłacających składkę roczną w sumie 8-miu koron.

Fundusze Towarzystwa w maju wynosiły: Fundusz żelazny, którego odsetki doliczane są do ogólnych dochodów Towarzystwa, wynosił 40000 koron; Fundusz Imienia Mickiewicza, z którego odsetki idą na stypendja dla podupadłych wdów i sierot po nauczycielach, wynosił 30000 koron. Uchwała Walnego Zgromadzenia z dnia 2-go listopada 1906 r. postanowiła ulokować te kapitały w nieruchomości we Lwowie, przez co miało

się wytworzyć własne i stałe ognisko nauczycielstwa galicyjskiego.

Składki członków w r. 1906/7 dały Towarzystwu (za potrąceniem 25% na rzecz kół prowincjonalnych) 7274 koron; % od kapitału 2885 koron oprócz dochodów drobnych.

Z dochodów tych użytkowano: na wydawnictwo „Muzeum“ 8073 koron, na zasiłek Muzeum szkolnego we Lwowie 500 koron. Resztę pochłonęły koszty organizacji.

Działalność Towarzystwa sprowadzała się 1) do wydawania „Muzeum“; 2) do prowadzenia wydawnictwa podręczników; 3) do prowadzenia wydawnictwa „Nauka i Sztuka“; 4) do gromadzenia funduszu Im. Adama Mickiewicza i administrowania nim; 5) do założenia i utworzenia we Lwowie Polskiego Muzeum Szkolnego. Niedającą się ująć w cyfry działalność rozpatrzymy niżej przy omawianiu organizacji Towarzystwa.

Pismo „Muzeum“ jest wydawane w objętości 76 arkuszy druku i kosztuje rocznie 13267 koron. Członkowie Towarzystwa, opłacający składkę, otrzymują je bezpłatnie. Z prenumeraty wpłynęło w okresie sprawozdawczym tylko 408 koron. Pozostałe wydatki pokryto z funduszów Zarządu Towarzystwa (8073 korony), zapomogi Sejmu Krajowego (2000 koron) i z zapomogi ministerjum (1600 koron). Liczba bitych egzemplarzy nie wskazana. Fundusz wydawnictw podręczników wykazuje 72835 rb. rocznego obrotu, Kapitału, włożonego w wydawnictwa przez Towarzystwo, ani otrzymywanych odsetek sprawozdanie nie wykazuje. Fundusz ten jednak jest już obecnie w stanie pokrywać z dochodów niedobory Towarzystwa, mianowicie w r. 1906 — 1094 korony. Podręczników, wydanych w roku sprawozdawczym, nie wyliczamy.

Sprawozdanie nie mówi wyraźnie, czy wydawni-

ctwo „Nauka i Sztuka“ wchodzi jako część integralna do funduszu wydawnictw, czy też posiada fundusz własny. Na uwagę zasługuje fakt, zaznaczony w sprawozdaniu, że $^{2}/_{3}$ nakładu wydawnictwa Nauka i Sztuka w maju r. b. były już rozprzedane.

Fundusz Imienia Ad. Mickiewicza powstaje ze składek dobrowolnych gron nauczycielskich całej Galicji i dosięgnął 30000 koron. W roku sprawozdawczym wydano 13 wdowom i sierotom po nauczycielach tyleż stypendjów po 100 koron.

Polskie Muzeum szkolne zostało zainicjowane 31 maja 1903 r. Wybrana w tym celu Komisja pracowała 3 lata nad gromadzeniem środków i zbiorów w składzie 22 osób, w tym 3 delegatów Tow. Naucz. Szk. Wyż. i 3 delegatów Towarzystwa Pedagogicznego. Od 1/IV 06 Muzeum zajmowało 4-ry pokoje przy ul. Św. Mikołaja, a od 1/IV 07—7 pokoi, za które opłaca 2600 kor. Służący, opał i światło kosztują 880 koron, czyli utrzymanie Muzeum kosztuje na rok 3480 koron.

Inwentarz meblowy kosztował 2300 koron. Dary wpływały j. n.:

| | | | |
|---|---|---|---|
| w r. | $190^{3}/_{4}$ | wpłynęło | 1074 pozycje |
| | $190^{4}/_{5}$ | „ | 2566 |
| | $190^{5}/_{6}$ | „ | 1965 |
| | $190^{6}/_{7}$ | „ | 801. |

Ogółem Muzeum posiada 6406 pozycji, składających się na: bibljotekę, dział modeli do nauki poglądowej, dział map, medali, pieczęci, obrazów i fotografji; rękopisów i dokumentów hygjeny szkolnej i postępowych urządzeń szkolnych, sprawozdań szkolnych etc., czasopism. Roboty introligatorskie w celu uporządkowania zbiorów pochłonęły 1800 koron. Katalog kartkowy zajmuje 42 pudła. Dochody Muzeum w r. 1906/7 wyniosły 5619 koron, z czego subwencja Rady Miejskiej Lwowa wyniosła 1000 koron, ministerjum

W. i O. 1000 koron, Tow. N. Szk. W. 500 kor. i Tow. Pedag. 500 koron. Muzeum otwarto uroczyście i oddano do użytku publicznego 3/V 07 r. Obecnie stanowi ono instytucję niezależną od T. N. Szk. W. jakkolwiek zdaje się, że T. N. Sz. W. żadnych zbiorów własnych, ani bibljoteki wobec istnienia tego Muzeum nie gromadzi.

Już wyliczona działalność T. N. S. W. wskazuje na jego charakter poważny i znaczenie niepowszednie. Przyjrzyjmy się teraz jego organizacji. Główną władzą prawodawczą, nadającą kierunek działalności Towarzystwa, są Walne Zgromadzenia Delegatów Kół. Jako władzę wykonawczą, obiera walne zgromadzenie Zarząd czyli Wydział Towarzystwa, składający się z 16-u członków, oraz prezesa i wiceprezesa. Wydział rozpada się na komisje: kontrolującą, administracyjną, redakcyjną i komisję wydawnictwa „Nauka i Sztuka.“ Towarzystwo może zwoływać zjazdy członków dla dyskutowania przeróżnych spraw. Zjazdy te jednak nie posiadają charakteru decydującego. Wydział T-wa powołuje do pracy Komisje, wkładając na nie zadania specjalne. W roku ubiegłym utworzono komisję reformy szkolnictwa, (patrz osobny artykuł w numerze 2-im) oraz komisję, mającą za zadanie założenie szkoły próbnej.

23 koła prowincjonalne (oprócz Lwowskiego, którym rządzi Wydział Tow.) posiadają własne Wydziały z 4-ch członków złożone, odbywają posiedzenia z odczytami, użytkują 25% swych składek i cieszą się zupełną autonomją wewnętrzną.

Najrozleglejszą działalność wykazuje Wydział Główny Towarzystwa, a przedewszystkim przez występowanie wobec władz krajowych i władz centralnych w Wiedniu w sprawach, dotyczących szkolnictwa lub nauczycielstwa galicyjskiego. Wystąpienia te noszą

zawsze charakter b. poważny i rzeczowy, skierowane są do poprawy zabagnionych stosunków szkolnych galicyjskich i wielokrotnie znajdują doskonały posłuch u władz.

Najciekawszą jest rzeczą, iż Towarzystwo od niejakiego czasu działa i żyje, że tak powiemy, publicznie. Wszystko, cokolwiek dzieje się w Towarzystwie, jest niezwłocznie ogłaszane w specjalnym dziale „Muzeum.“ Zdaniem naszym ten właśnie publiczny charakter działalności Towarzystwa sprowadził kwitnący stan Towarzystwa i w nim go utrzymuje. „Sprawy Towarzystwa“ zawierają: 1) wyciągi z protokułów posiedzeń Wydziału T-wa; 2) posiedzeń komisji tegoż; 3) wszelkie memorjały i listy, dotyczące spraw ważniejszych; 4) sprawozdanie z Walnych Zgromadzeń; 5) ze zjazdów; 6) z posiedzeń Kół — przyczym podaną jest liczba posiedzeń każdego koła co miesiąc oraz treść posiedzeń; 7) w sprawach kasowych Koła nadsyłają co miesiąc składki, które są kwitowane w „Muzeum“, a nadto wskazują, ilu członków zalega z opłatą, jak wielką i ile koron nie nadesłano w b. m. zarządowi; 8) w każdym numerze znajduje się nadto sprawozdanie z dochodów fundacji Im. Ad. Mickiewicza i jej stanu.

Wszystko, cośmy tu zestawili co do działalności T. N. S. W., winno zwrócić baczną uwagę naszego nauczycielstwa, które nie posiada w dostatecznej mierze ani świadomości potrzeby organizacji, ani świadomości tego, czego za pomocą organizacji dla dobra społeczeństwa i korzyści własnej można dokonać. Zdajemy sobie dokładnie sprawę z różnicy warunków istnienia stowarzyszeń i stosunków u nas i w Galicji, jednakże nie możemy nie przyznać, że niezależnie od tych stosunków w porównaniu z T. N. S. W. organizacje nasze nauczycielskie pędzą żywot suchotniczy.

Jakkolwiek często Galicja i jej życie staje się u nas przedmiotem krytyki i lekceważenia, to jednak musimy przyznać, że u nas to właśnie niema ludzi zdolnych do organizacji i do pracy w tej organizacji.

---

## Polski Związek Nauczycielski.

*Sprawozdanie z posiedzeń Zarządu Głównego.* Zarząd Główny odbył w m. lutym 2 posiedzenia, na których załatwiono sprawy następujące:

1) Przyjęto i postanowiono wprowadzić w życie opracowany z polecenia Zarządu regulamin bibljoteki Związku.

2) postanowiono złożyć inspekcji szkolnej podanie o pozwolenie na urządzenie w Związku wykładów systematycznych.

3) Postanowiono urządzić w Filharmonji wieczór literacki na rzecz Związku w dn. 24/II.

4) Upoważniono urządzających wieczór literacki do jego powtórzenia.

5) Rozporządzono dochodem z wieczoru literackiego w sumie 901 rb. kop. 30. Z sumy tej rb. 500 przelano do funduszu rezerwowego Związku.

6) Rozporządzono dochodem z wieczoru drugiego przeznaczając go w sumie rb. 548 na ochronę w Nałęczowie.

7) Postanowiono przypadającą na rzecz Związku połowę wydawnictwa „Czytania w domu i szkole“ po opłaceniu za nie należności zniszczyć z powodu wadliwego układu, błędów rzeczowych i drukarskich.

8) Postanowiono wezwać Zarządy Oddziałów do nadsyłania miesięcznych sprawozdań z działalności Oddziałów.

*Sprawozdanie z bibljoteki.* W ciągu m-ca lutego przybyło do bibljoteki: a) ofiarowanych przez prezesa

Związku p. Michalskiego tomów 54; b) nadesłanych przez księgarzy i wydawców tomów 24, razem tomów 78.

W dziale pism nadchodzić zaczęły: 1) Ateneum polskie; 2) Promień—pismo, poświęcone sprawom młodzieży szkolnej, wydawane we Lwowie; 3) Książka; 4) Przegląd bibljograficzny Gebethnera i Wolffa; 5) Wolne Słowo; 6) Społem; 7) Uczitielskij wiestnik; 8) Izwiestja po narodnomu obrazowanju. Wszystko na wymianę „Nowych Torów.“

*Sprawozdanie z posiedzeń Zarządu Oddziału Warszawskiego*. Zarząd odbył w Lutym dwa posiedzenia, na których:

1) przyjętych zostało 8 nowych członków;

2) wykreślono z listy na zasadzie § 7 ustawy osób 47 i na własne żądanie 1 osobę.

**Sprostowanie**. Do sprawozdania, zamieszczonego w lutowym numerze „Nowych Torów“, skutkiem przestawienia cyfr przez zecera wkradła się przykra pomyłka, mianowicie powinno być: *płaciło składki 274, nie płaciło z powodu wyjazdu 12; składek odmawiało 70.*

*Sekcje Oddziału Warszawskiego* odbyły w lutym posiedzenia następujące:

1) Sekcja pedagogiczna 2 posiedzenia. Odczytano referaty: p. Knake Ośniałowskiej: „O kształceniu uwagi w szkole;“ p. Dunin Sulgustowskiej: „O szkołach dla umysłowo zacofanych w Danji i Norwegji;“ p. Moszczeńskiej: „O Ochronce Frappie'go.“ Omawiano nadto sprawę kradzieży w szkole (ref. p. Jezierski) i sprawę nagród.

2) Sekcja języka polskiego—2 posiedzenia. Na jednym z nich p. Szober odczytał recenzję Gramatyki języka polskiego M. Dzierżanowskiej, C. Niewiadomskiej i J. Warnkówny.

3) Sekcja gieograficzna—2 posiedzenia (i 2 w styczniu). Członkowie Związku wygłosili na nich referaty następujące: p. F. Wermiński: „Najnowsza hypoteza o powstaniu naszego układu słonecznego“; p. Nałkowska: „Jakie zjawiska klimatyczne zaobserwować może dziecko w zimie?“ p. Nałkowski „Kwestjonarjusz do nauczycieli i nauczycielek gieografji o stanie nauczania gieografji.

4) Sekcja jęz. obcych miała jedno posiedzenie dyskusyjne.

5) Sekcja przyrodnicza miała 2 posiedzenia, na których członkowie Związku wygłosili referaty następujące: p. Czaplicka: „Ocena Mineralogji, botaniki i zoologji p. Sokolnickiej“; p. Szoberowa: „Streszczenie pracy Weissa: Zapylanie u Mercurialis perennis“; p. Jezierski: „Streszczenie pracy Mitrofanowa: O trychocystach.“

*Oddział Włocławski.* W lutym odbyło się 1 posiedzenie Zarządu, na którym:

1) Zorganizowano sprawę pomocy lekarskiej dla członków oddziału.

2) Zorganizowano pomoc prawną dla członków oddziału.

3) Przyjęto do oddziału nowych 10 członków. Obecnie oddział liczy 40 członków.

Pozostałe Oddziały sprawozdań miesięcznych nie nadesłały.

---

## Uniwersytet dla wszystkich.

**Uniwersytet dla Wszystkich**, który w bieżącym roku szkolnym wobec trudności zewnętrznych, czynionych przez władze, nie może rozwinąć należycie działalności swej w kierunku prowadzenia większej liczby wykładów systematycznych —ześrodkował usiłowania swe na wykładach luźnych, powiązanych w cykle

z różnych dziedzin wiedzy, oraz na odczytach międzydzielnicowych i dzielnicowych. Od połowy lutego do połowy marca r. b. staraniem U. odbyły się następujące odczyty i wykłady:

*1. Z nauk społecznych i prawnych:*

Ludwika Krzywickiego *„Jak wytwarzamy?“* (dwukrotnie — w Filharmonji i dzielnicy powązkowskiej), Stanisława Koszutskiego *„Cele gospodarcze państwa“* (Filharmonja); Wacława Łypacewicza *„Co to jest prawo?“*, *„O naukach prawnych“* i *„Rozwój ustroju państwowego w Anglji.“* (Filharmonja — teatr Mały); Ludwika Krzywickiego: *„O przepełnieniu rynków“* i *„O przebiegu kryzysów“* (dzielnica praska) *„Starożytność rodzaju ludzkiego“* (dzielnica Jerozolimska).

*Z nauk historycznych:*

Marji Gomólińskiej: *„Możnowładztwo Polski dzielnicowej,“* *„Skąd się wzięła szlachta polska?“*, *„Osadnictwo w Polsce dzielnicowej“* *„Położenie Żydów w Polsce“* (dzielnica Mokotowska), oraz *„Jak żyli nasi przodkowie?“* (dzielnica Wolska). Ta sama prelegientka wygłosiła I-szą serję wykładów p. t.: *„Z dziejów państwa polskiego w. X do XIV“* w Oddziale Uniwersytetu dla Wszystkich na Nowym Brudnie w ciągu stycznia i lutego, oraz jeden odczyt luźny na temat *„Rzut oka na dzieje narodu polskiego“* (Filharmonja — teatr Mały). Z nauk historycznych wygłosili dalej: Marja Rudzińska *„Co to jest historja?“*, *„Asyrja“* (dzielnica Jerozolimska), Bogumił Hummel *„Cywilizacja Semitów“*, *„W kraju Homera“* (dzielnica praska).

*Z nauk przyrodniczych:*

Gabryjel Tołwiński: *„O kometach i gwiazdach spadających“*, *„O gwiazdach stałych i mgławicach“* (dziel. Jerozol.), i *„Czy planety są zamieszkałe?“* (dz. Wolska); Jan Lewiński *„O kuli ziemskiej“*, *„Ziemia i słońce“* (dwukrotnie: dz. Powązkowska i Jerozolimska), oraz *„Ziemia i organizmy“* i *„Dzieje ziemi“* (dz. Powązk.), dr. Andrzej Goldsobel: *„O ciałach i ich przemianach“*, *„O powietrzu i jego składzie“*, *„O ogniu“*. *„O głównych składnikach ziemi“* (dz. Powiśla); Wacław Jezierski *„Życie w kropli wody“* (Filharmonja); Adam Czartkowski *„Niewidzialni wrogowie i przyjaciele“* (Filharmonja) i *„Pokrewieństwo gatunków“* (dzielnica Wolska); dr. Klemens

Pawlikowski *„O układzie mięsnym ciała ludzkiego“*, *„Skóra, jej budowa i czynność* (dz. Jerozolim.), *„Budowa ciała ludzkiego“* (dz. Jerozol. i Muranowska); Kazimierz Stołyhwo: *„Rozwój osobniczy człowieka“*, *„Rozwój ras ludzkich“*, *„Pokrewieństwo człowieka ze światem zwierzęcym“* *„Człowiek kopalny“* (dz. powązkowska).

*Z literatury polskiej*:

Wilhelm Feldman: *„Ideja demokratyczna w literaturze XIX w.“* Cykl z 3-ch wykładów: *„Romantyzm polski“*, *„Praca organiczna“*, *„Najmłodsi“* (Filharmonja i Muzeum).

Niezależnie od powyższych, Uniwersytet dla Wszystkich zorganizował w ciągu lutego do połowy marca odczyty i wykłady na *kursach 40-dniowych*, *dla włościan*, urządzonych staraniem Towarzystwa kółek rolniczych imienia Staszyca. Wykłady obejmowały najważniejsze wiadomości z dziedziny przyrody, historji, ekonomji, prawa, języka ojczystego i matematyki.

W najbliższej przyszłości urządzane będą, niezależnie od zwykłych odczytów popularnych w godzinach rannych w Filharmonji, jeszcze i odczyty popołudniowe (o godz. 4-ej) dla słuchaczy o wyższym poziomie ukształcenia. Pierwsze z nich wygłoszą: p. Tadeusz Ulanowski na temat *„Istota i źródła modernizmu polskiego“* (d. 22 marca w wielkiej sali Filharmonji), oraz p. Wacław Makowski *„Nowy człowiek w spółczesnej literaturze polskiej“* (d. 29-go marca o godz. 4-ej w tej samej sali).

Wreszcie d. 23-go marca w poniedziałek o godz. 8-ej wiecz. (w Filharmonji) odbędzie się na rzecz Uniwersytetu dla Wsz.) „Wieczór autorów“ literacko-muzyczny przy współudziale najwybitniejszych sił artystycznych.

## Od Redakcji.

Sprawozdanie z Uniwersytetu ludowego ziemi Radomskiej z powodu braku miejsca zamieścimy w następnym zeszycie.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.